EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS E LINGUAGENS
pesquisas, políticas e práticas

Organizadoras
Elaine Luciana Sobral Dantas
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes

edufersa

Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas

Elaine Luciana Sobral Dantas
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

DANTAS, E. L. S., OLIVEIRA, M. P. C., and LOPES, D. M. C., eds. *Educação infantil, currículos e linguagens*: pesquisas, políticas e práticas [online]. Mossoró: EdUFERSA, 2023, 295 p. ISBN: 978-65-8710-855-1. https://doi.org/10.7476/9788557571594.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Organizadoras
Elaine Luciana Sobral Dantas
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E LINGUAGENS:
PESQUISAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

edufersa
editora universitária
2023

Este livro foi editado pela EDUFERSA e está licenciado com uma Licença Creative Commons (CC BY-SA 4.0). A Editora é signatária da Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que disciplina o Depósito Legal.

O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade dos autores. Esta obra recebeu parecer mediante técnica de Avaliação por Pares e as Cegas .

Reitora
Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira

Coordenador Editorial
Ayala Gurgel

Conselho Editorial
Ayala Gurgel, Vanessa Christiane A. de S. Borba, Rafael Castelo Guedes Martins, Rafael Rodolfo de Melo, Fernanda Matias, Emanuel Kennedy Feitosa Lima, Rafael Lamera Giesta Cabral, Franselma Fernandes de Figueiredo, Antonio Diego Silva Farias, Luís Cesar de Aquino Lemos Filho, Fernanda da Silva Cordeiro.

Equipe Técnica
Francisca Nataligeuza Maia de Fontes (Secretária), José Arimateia da Silva (Diagramador) e Mário Gaudêncio (Bibliotecário)

Revisão Linguística
Ricaline da Costa

Criação de bonecas da capa
Maria das Graças da Silva Lima

Foto de capa
Aline Dantas

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação infantil, currículos e linguagens : pesquisas, políticas e práticas / organizadoras, Elaine Luciana Sobral Dantas, Milena Paula Cabral de Oliveira, Denise Maria de Carvalho Lopes. – Mossoró : EDUFERSA, 2023.
315 p. : il.

ISBN: 978-65-87108-55-1

1. Educação infantil. 2. Currículo. 3. Pesquisa educacional. 4. Política educacional. 5. Prática educacional I. Dantas, Elaine Luciana Sobral. II. Oliveira, Milena Paula Cabral de. III. Lopes, Denise Maria de Carvalho. IV. Título.

CDD: 372.2

Mário Gaudêncio, CRB-15/476

Editora filiada:

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos

Av. Francisco Mota, 572 (Campus Leste, Centro de Convivência) Costa e Silva
Mossoró-RN 59.625-900 | +55 (84) 3317-8267 | edufersa.ufersa.edu.br
livraria.ufersa.edu.br | edufersa@ufersa.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO **9**

APRESENTAÇÃO **13**

1 EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURAS E CURRÍCULOS **23**

Denise Maria de Carvalho Lopes

Elaine Luciana Sobral Dantas

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E TECNOLOGIA **39**

Jefferson Rodrigues do Nascimento

Elaine Luciana Sobral Dantas

3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E REGISTRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS TEORIAS DAS CRIANÇAS EM FOCO **53**

Crisliane Boito

Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Simone Patrícia da Silva

4 A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **67**

José Maria Neto

Elaine Luciana Sobral Dantas

5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 85

Emanuelly dos Santos Lopes

Daniela Cristina Nunes Mendes

Kize Arachelli de Lira Silva

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E FAZERES COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS..... 107

Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende

7 SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 123

Daniela Cristina Nunes Mendes

Elaine Luciana Sobral Dantas

Rayssa Cruz de Farias Coutinho

8 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA... 145

Mônica Correia Baptista

Alessandra Latalisa de Sá

9 SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 157

Aline da Costa Dantas

Milena Paula Cabral de Oliveira

Denise Maria de Carvalho Lopes

10 LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO? 177

Paulo Victor da Silva Almeida

Ana Clarissa Gomes de França

Denise Maria de Carvalho Lopes

11 EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 195

Maria Juliane Almeida Gomes

Elaine Luciana Sobral Dantas

12 INTERAÇÕES E PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS COM LINGUAGENS DO CORPO..... 215

Naire Jane Capistran

13 ARTES VISUAIS: ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS COM LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 233

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

14 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, A LINGUAGEM MATEMÁTICA E OS PERCURSOS INVESTIGATIVOS DAS CRIANÇAS 251

Suzana Maria Brito de Medeiros

15 TRABALHO DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DA BNCC 269

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves

Yasmim Macedo Lopes

PREFÁCIO

Mariangela Momo

Em primeiro lugar, devo dizer do privilégio de meu encontro em primeira mão com o livro *EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E LINGUAGENS: PESQUISAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS* e da alegria de prefaciá-lo. Um prefácio que escolho escrever evidenciando alguns dos encontros e combinações que ocorreram na obra – ou durante a sua construção – tornando-a primorosa para o âmbito da Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Norte e no Brasil.

A possibilidade do livro surgiu de um primeiro encontro entre professoras(es) ou estudantes envolvidos com a Educação Infantil e seus respectivos grupos de pesquisa e instituições no evento intitulado "*Educação Infantil, Culturas e Currículos: políticas e práticas"* ocorrido na cidade de Angicos-RN no ano de 2019. Um evento marco na região do Sertão Central Potiguar, vinculado a UFERSA, que promoveu também o encontro, a relação entre as temáticas das culturas, dos currículos, das linguagens, das políticas e das práticas no âmbito da Educação Infantil.

Alguns dos encontros entre as pessoas – o que inclui também aspectos afetivos –, suas instituições, as temáticas do evento, as pesquisas,

os temas de estudos, as preocupações e ocupações políticas no âmbito da Educação Infantil se materializam de alguma forma, ou de muitas formas, neste livro.

Assim, temos capítulos nos quais ocorre o encontro entre autoras(es) pesquisadoras(es)/professoras(es) que se dedicaram a vida toda para a Educação Infantil – a vida profissional com mais de trinta anos de trabalho –, com professoras(es) ou pesquisadoras(es) iniciantes, por exemplo alunas(os) da Iniciação Científica da UFERSA, para pensar, discorrer, pesquisar, problematizar sobre determinadas temáticas. Há ainda capítulos em que o encontro é entre a autora/professora/pesquisadora e as crianças e práticas das instituições nas quais foram ou são professoras. E capítulos em que o encontro é com a prática dos registros reflexivos.

O livro também evidencia o encontro entre a Educação Infantil e os temas expressos em seu título: linguagens, currículos, práticas, pesquisas e políticas. Sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil, há artigos que versam sobre a escrita, o corpo, as artes visuais, a matemática, as tecnologias e a literatura. Esses artigos, realizam discussões teóricas e consideram as práticas com essas linguagens em faixas etárias distintas e contextos específicos de pesquisa. Também há um conjunto de artigos sobre a temática do currículo, alguns dos quais entrelaçam a discussão de alguma dessas linguagens com as propostas curriculares oficiais vigentes para a Educação Infantil no Brasil.

Um outro encontro genuíno que o livro promove é entre um grupo significativo de pesquisas vinculadas a Educação Infantil realizadas na região do Sertão Central Potiguar, vinculadas a UFERSA, e pesquisas realizadas não só em outras regiões do Estado do Rio Grande do Norte, mas também do Brasil. Além disso, há pesquisas que consideram as professoras da Educação Infantil, suas práticas e seus sentidos sobre determinadas temáticas. Há uma pesquisa que considera

o trabalho da gestora na Educação Infantil e um conjunto de outras pesquisas que consideram as crianças como sujeitos participantes das pesquisas e que buscam capturar as perspectivas infantis sobre o que está sendo estudado. No âmbito da temática da pesquisa, a obra promove não apenas o encontro entre diferentes pesquisas e distintas perspectivas teórico-metodológicas, mas também o encontro entre o grupo de pesquisa EDUCLIN com outro grupo de pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte, o CRIANCE, e com outros grupos de pesquisa do Brasil.

Em relação à temática da(s) política(s) na Educação Infantil, praticamente todos os artigos do livro consideram a Base Nacional Comum Curricular em suas discussões ou investigações. Além disso, há um artigo que se ocupa em analisar e problematizar a Política Nacional de Alfabetização para a Educação Infantil e um conjunto de outros artigos que consideram outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – na discussão dos currículos, das linguagens e práticas na Educação Infantil. A dimensão política também se faz presente nas concepções teórico-metodológicas de cada artigo, como é o caso da concepção de crianças como sujeitos competentes, produtoras de cultura e parceiras-partícipes das pesquisas.

Por fim, falo de um último encontro que talvez na formulação do livro até tenha sido o primeiro. Trata-se do encontro, de longa data, entre as organizadoras do livro, professoras e pesquisadoras Denise, Elaine e Milena que têm dedicado suas vidas para a Educação Infantil. Um encontro de parcerias, instituições e afetos profícuos em prol da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte.

Penso que você, leitor, também poderá ter um encontro marcante com essa obra e que seu encontro poderá produzir outros e muitos

outros encontros possíveis e necessários para a promoção da Educação Infantil pública que respeite os direitos das crianças.

Natal, 30 de dezembro de 2020.

APRESENTAÇÃO

Elaine Luciana Sobral Dantas
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral de Melo Neto, in Tecendo a Manhã)

A Educação Infantil como tempo-espaço de processos e práticas que envolvem aprendizagem e desenvolvimento integral da criança pequena como pessoa concreta e contemporânea – com especificidades etárias e direitos constitucionais, dentre estes, o direito ao cuidado,

à educação e à brincadeira – é marcada por uma história de avanços e recuos na legislação brasileira. É definida pela LDB (Lei 9394/96) como primeira etapa da Educação Básica, com função pedagógica de educar-cuidar de crianças de zero a seis anos, compartilhando e complementando a educação da família e, portanto, diferenciando-se desta por sua institucionalização que implica, entre outros aspectos, intencionalidade e sistematicidade das práticas, formação específica dos profissionais e propostas curriculares.

As propostas pedagógicas-curriculares desta etapa têm sido, por sua vez, objeto de estudos diversos que se voltam à compreensão do que constitui e diferencia a Educação Infantil de outras etapas educativas em relação à consolidação de sua identidade própria, de sua finalidade social e, sobretudo, da especificidade de suas práticas junto às crianças. As construções resultantes constituem um campo de conhecimentos que referencia, junto a outros conhecimentos de outras áreas acerca da infância, das crianças e de sua educação, as formulações oficiais que se destinam a orientar a organização das instituições que se destinam a essa etapa, com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada às crianças.

Nessa perspectiva, a aprovação da versão atualizada e ampliada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil–DCNEI, em 2009, juntamente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular–BNCC, em 2017, instituem, em caráter mandatório, definições acerca da construção de currículos e práticas pedagógicas cotidianas que consideram o protagonismo das crianças e a ampliação de seus saberes, experiências, conhecimentos e linguagens.

Em que pese esse conjunto de produções – teóricas e legais – bem como os avanços que têm trazido para a área, as questões pertinentes às propostas pedagógicas e ao(s) currículo(s) na/da Educação Infantil, seja em termos de sua definição, seja em termos de sua

implementação, permanecem, conclamando à sua reflexão por parte de profissionais – professores, gestores – e pesquisadores.

A organização desta publicação coloca em pauta uma possibilidade de diálogos entre estudos, pesquisas e práticas que tematizam os desafios contemporâneos para a educação infantil, seus currículos e suas linguagens. Desafios que se ampliam em um contexto social e político que coloca em risco a garantia de direitos construídos em relação à educação das crianças pautada em princípios éticos, políticos e estéticos e com função sociopolítica e pedagógica.

Esta obra, intitulada **Educação Infantil, Currículos e Linguagens: pesquisas, políticas e práticas,** organizada pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem–EDUCLIN, reúne trabalhos de iniciação científica desenvolvidos entre os anos de 2017 e 2020 no âmbito do projeto de pesquisa *Currículos da Educação Infantil: entre propostas e práticas pedagógicas, bem como* textos oriundos das conferências e rodas de diálogos desenvolvidas no *I Simpósio de Educação Infantil (SIMEI)*, realizado no ano de 2019 na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Campus de Angicos.

Os quinze textos que a integram foram produzidos por professores, estudantes e pesquisadores do Educlin e de outros grupos de pesquisa envolvidos com a área da educação infantil que apresentam reflexões e análises críticas sobre temas que se entrecruzam, como: as significações de cultura, currículos e linguagens em relação aos documentos oficiais e teorizações da área; as políticas curriculares e suas repercussões nas práticas; as especificidades das práticas pedagógicas, considerando sentidos de professores e de crianças; as linguagens que constituem os currículos e as práticas cotidianas; e o trabalho dos profissionais da educação infantil – professores e gestores – na efetivação do planejamento e da construção de currículos.

As autoras Denise Maria de Carvalho Lopes e Elaine Luciana Sobral Dantas apresentam, no primeiro capítulo, uma síntese das discussões sobre **Educação Infantil, Culturas e Currículos**, abordando a constituição histórica desta etapa educativa e as significações sociais produzidas no âmbito teórico e legal acerca das relações entre culturas e currículos, considerando as especificidades das crianças e a racionalidade da infância marcada pela produção de culturas infantis vinculadas à imaginação e às suas experiências concretas de vida.

No segundo capítulo, Jefferson Rodrigues do Nascimento e Elaine Luciana Sobral Dantas abordam o tema **Educação Infantil, Currículo e Tecnologia**, apresentando os resultados de uma pesquisa documental que teve como *corpus* os textos oficiais que orientam e normatizam a construção dos currículos em âmbito nacional e local. Com o objetivo de analisar as definições oficiais sobre a inserção dos recursos tecnológicos e midiáticos nos currículos da Educação Infantil, a pesquisa identifica que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para Educação Infantil (DCRNEI, 2018) apresentam as tecnologias e mídias digitais como linguagens a serem apropriadas pelas crianças e como recursos de aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta as contribuições das professoras da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). No texto **Planejamento Pedagógico e Registro Docente na Educação Infantil: as teorias das crianças em foco**, as professores Crisliane Boito, Maria Betania Barbosa da Silva Lima e Simone Patrícia da Silva desenvolvem reflexões sobre o planejamento diário e o registro reflexivo pedagógico e sinalizam sobre a necessidade da escuta sensível das teorias elaboradas pelas crianças, da realização de um planejamento diário intencional e do

registro reflexivo docente como registro de memórias do grupo e, ainda, do acompanhamento dos processos de investigação e aprendizagens das crianças como possibilitador de autoformação e autoavaliação docente.

José Maria Neto e Elaine Luciana Sobral Dantas apresentam, no quarto capítulo, uma análise dos sentidos construídos por professoras acerca da **brincadeira na educação infantil** e realçam a necessária reflexão acerca da brincadeira como prática cultural. Na análise dos dados, identificam três eixos de sentidos: o que constitui a brincadeira; modos de brincar no CMEI; e o que se ensina-aprende na brincadeira. Estes apontam para a compreensão da brincadeira como constitutiva da infância – importante para as crianças e necessária no cotidiano da instituição educativa. As professoras associam a brincadeira à ludicidade, à imaginação, à capacidade de aprender, de se desenvolver na infância e, também, como recurso didático-metodológico.

O que dizem as Professoras sobre Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil é o quinto capítulo de nossa coletânea, produzido por Emanuelly dos Santos Lopes, Daniela Cristina Nunes Mendes e Kize Arachelli. O texto apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa que teve como objetivo investigar quais os sentidos atribuídos por professoras aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança no contexto dos currículos na Educação Infantil. As autoras destacam a percepção de que as professoras expressam dificuldades em materializar os direitos de aprendizagem em interações e experiências significativas para as crianças.

A Profa. Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende, no sexto capítulo–**Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: saberes e fazeres com crianças de 0 a 3 anos**, discute práticas pedagógicas com bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos) no Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tais práticas são pensadas e desenvolvidas tendo, como referência, a criação de condições e oportunidades qualificadas para que os bebês e as crianças bem pequenas possam vivenciar diferentes experiências no cotidiano das relações sociais estruturadas e que possam ampliar o contato com a cultura, evoluindo com a capacidade de comunicação, compreensão e interpretação da realidade de cada uma delas. O artigo considera que as histórias sobre as infâncias e sua educação podem ser tecidas e narradas a partir das perspectivas das crianças como sujeitos da cultura e ainda que as políticas curriculares brasileiras definem a construção dos currículos nas relações e práticas cotidianas, envolvendo o protagonismo da criança e a centralidade de suas experiências educativas.

No sétimo capítulo – **Sentidos de Crianças sobre suas Experiências na Educação Infantil**, Daniela Cristina Nunes Mendes, Elaine Luciana Sobral Dantas e Rayssa Cruz de Farias Coutinho analisam os sentidos construídos pelas crianças acerca de suas experiências de aprendizagem em uma instituição pública de Educação Infantil. A escuta das crianças em rodas de conversas coletivas e nas entrevistas individuais, por meio da análise de desenhos e conversas informais em contextos de brincadeiras, aponta que as práticas desenvolvidas nas instituições se mostram desarticuladas dos contextos de vida das crianças e não consideram seus interesses e necessidades.

O texto do oitavo capítulo **– Currículo na Educação Infantil: o lugar da Linguagem Escrita** – é produzido pelas professoras Mônica Correia Baptista e Alessandra Latalisa de Sá e nos convida a refletir sobre as especificidades e possibilidades do trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil. A relação entre a linguagem escrita e os campos de experiências descritos na Base Nacional Comum Curricular é discutida de modo integrado, na perspectiva dos direitos de aprendizagem e ampliação de saberes e conhecimentos. As autoras

ressaltam o caráter contínuo dos processos de aprendizagem da linguagem escrita que resultam em uma forma de ver o mundo e de se relacionar com ele, influenciando a constituição de subjetividades.

No contexto das práticas com a linguagem escrita, ainda são muitas as indagações acerca do trabalho pedagógico e das especificidades dos processos de apropriação pelas crianças na Educação Infantil. Assim, partindo dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica, Aline da Costa Dantas, Milena Paula Cabral de Oliveira e Denise Maria de Carvalho Lopes analisam, no nono capítulo, **Sentidos de Professores(as) sobre o trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil** e apontam para uma necessária ampliação das discussões sobre o espaço da linguagem escrita nas práticas cotidianas que respeitem as especificidades das crianças e considerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, pois ainda se presentificam referências pautadas em perspectivas tradicionais de "alfabetização" que desconsideram a escrita como linguagem e como prática social nos sentidos construídos pelos sujeitos entrevistados.

No décimo capítulo – **Linguagem Escrita na Educação Infantil: o que propõe a Política Nacional de Alfabetização?** – Paulo Victor da Silva Almeida, Ana Clarissa Gomes de França e Denise Maria de Carvalho Lopes, com base em uma análise documental, discutem a Política Nacional de Alfabetização–PNA (BRASIL, 2019), focalizando concepções e proposições para o trabalho na Educação Infantil. Considerando que a linguagem escrita, enquanto sistema de representação, interação social e produção de sentidos/prática discursiva, precisa ser oportunizada às crianças mediante vivências de exploração-experimentação que lhes sejam significativas. Nessa perspectiva, os autores concluem que a PNA incorre em uma desconsideração de referências teóricas e legais pertinentes à Educação Infantil, o que demanda discussões e contraposições qualificadas e consistentes.

A partir de um levantamento bibliográfico, as autoras Maria Juliane Almeida Gomes e Elaine Luciana Sobral Dantas apresentam, no décimo primeiro capítulo – **Experiências Literárias na Educação Infantil** – experiências literárias oportunizadas às crianças pequenas considerando as pesquisas que abordam práticas pedagógicas com a literatura na educação infantil. O texto analisa 15 (quinze) trabalhos, nos quais são identificados três eixos de sentidos: experiências literárias envolvendo a leitura literária, contação de histórias e imaginação, práticas pedagógicas com a literatura infantil com objetivos de ensinar a linguagem escrita na perspectiva da formação de leitores e escritores, e o trabalho com a literatura infantil voltado para o ensino de temas/conteúdos escolares. As experiências com a Literatura Infantil aparecem, portanto, tanto numa perspectiva estética de fruição, imaginação, prática cultural e leitura literária, como também vinculada a objetivos estritamente pedagógicos.

Naire Jane Capistrano, no décimo segundo capítulo – **Interações e Práticas Cotidianas na Educação Infantil: experiências com linguagens do corpo** – traz a reflexão acerca das interações, práticas pedagógicas e experiências com linguagens do corpo das e com crianças da Educação Infantil. O artigo reflete sobre experiências pedagógicas que envolvem linguagens do corpo das e com crianças na faixa etária de 2 anos e 5 anos desenvolvidas no Núcleo de Educação da Infância/NEI, Colégio de Aplicação da UFRN. Considerando que as linguagens do corpo permeiam todas as relações, a autora defende que a instituição de Educação Infantil é um espaço onde os/as profissionais precisam e podem propor situações pedagógicas para as crianças viverem sua corporeidade – experimentá-la, construí-la, senti-la – concluindo que é desafio à formação do/da profissional conhecer a criança, suas especificidades e seus direitos para que a Educação Infantil seja espaço

de interação, de múltiplas linguagens, de experiências diversificadas e criadoras.

A organização de práticas docentes com as artes visuais na Educação Infantil com ênfase em princípios que podem nortear a mediação do professor é o foco do décimo terceiro capítulo – **Artes Visuais: organização de práticas com linguagens na Educação Infantil.** A professora Gilvânia Maurício Dias de Pontes discute uma experiência de intervenção com a linguagem fotográfica realizada em um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido por professoras e bolsistas com um grupo de crianças de cinco anos em uma escola pública de Natal-RN. A reflexão aponta que a mediação para aproximar as crianças das produções e práticas da fotografia demanda que as crianças sejam consideradas sujeitos que produzem significações à medida que exercitam a leitura de imagens e são desafiadas a construir formas de expressão em linguagens artísticas.

No décimo quarto capítulo – **Os Campos de Experiência, a Linguagem Matemática e os Percursos Investigativos das Crianças –** a Professora Suzana Maria Brito de Medeiros tece uma reflexão acerca do "Campo de Experiências" que integra a proposta de arranjo curricular da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", como foco no conhecimento matemático. A partir da apresentação de um relato de prática intitulado *Canta Passarinho*, desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação da UFRN numa turma de crianças de 4 a 5 anos, a autora analisa que a prática buscou garantir experiências das crianças em contextos significativos que promoveram a observação, a indagação e construção de respostas, propiciando seu protagonismo e o desenvolvimento de conhecimentos de maneira intencional e planejada, o que caracteriza sua natureza pedagógica.

Apresentando os resultados de uma pesquisa que visa contribuir com a análise dos desafios que o gestor enfrenta – especialmente com implementação da BNCC – para garantir uma educação com qualidade mesmo no contexto adverso de tantas mudanças e exigências, as autoras Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves e Yasmim Macedo Lopes desenvolvem o décimo quinto capítulo intitulado **Trabalho do Gestor da Educação Infantil: desafios frente às exigências da BNCC** apontando, em seus resultados, para a centralidade das ações dos gestores na condução dos processos da instituição escolar, especialmente no que se refere à construção/revisão do Projeto Político Pedagógico e à formação da equipe pedagógica. Nesses termos, a implementação das políticas implica uma concentração de responsabilidades nos profissionais gestores.

A publicação que aqui apresentamos constitui-se, portanto, em um trabalho de muitas interlocuções e de muitos fios tecidos na construção dos estudos sobre educação infantil, currículos e linguagens nos contextos das pesquisas, das políticas e das práticas. A expectativa é que essa interlocução seja ampliada na relação com cada leitor e na possibilidade de discussão dos textos no cotidiano das instituições de educação infantil em diálogo com os(as) professores(as) e demais profissionais e pesquisadores da primeira infância. São muitas manhãs a serem tecidas… Fica o convite!!!

1

EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURAS E CURRÍCULOS

Denise Maria de Carvalho Lopes
Elaine Luciana Sobral Dantas

A Educação Infantil tem se consolidado, nas últimas décadas em nosso país, como a primeira etapa da Educação Básica – com função sociopolítica e pedagógica a fim de garantir o acesso aos bens culturais e de modo a propiciar o desenvolvimento de modo integral às crianças de zero a cinco anos –, considerando a diversidade socioeconômica e cultural e a perspectiva da equidade para uma educação como direito de todas as crianças.

Essa definição – assente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e resultante da produção científica acerca da educação de crianças e, ainda, de reivindicações da área – tem implicado desde então em discussões e ações relativas às propostas pedagógicas e aos currículos a serem desenvolvidos nas instituições, de modo a garantir a qualidade da educação ofertada às crianças, pois o direito ao acesso não é suficiente; é preciso que se garanta às crianças uma educação

com a qualidade necessária as suas necessidades e potencialidades humanas-sociais.

Reconhecida como constitutiva da qualidade da educação (ZABALZA, 1998; BRASIL, 2006), a construção de propostas pedagógicas e de currículos da/na Educação Infantil vem se consistindo num desafio para os profissionais envolvidos em relação à natureza, finalidades, conteúdos e formas de organização de tais propostas e currículos, considerando-se as especificidades das crianças enquanto sujeitos e, por consequência, da própria etapa enquanto tempo-espaço de educação institucionalizada.

O presente texto/ensaio traz uma reflexão resultante de nossos estudos e pesquisas sobre as especificidades de currículos da/na educação infantil e seus modos de construção e desenvolvimento no contexto das práticas institucionais que objetivam propiciar o encontro entre as crianças e as práticas culturais que marcam as crianças e suas infâncias e que, ao mesmo tempo, são por elas produzidas e transformadas. Para isso, articulamos apontamentos sobre as crianças, a(s) infância(s), a educação infantil e o currículo como vivência da/com a cultura.

As crianças e suas especificidades

As crianças são, desde que nascem, pessoas concretas, com necessidades e potencialidades próprias a sua pertença, à espécie humana. Assim, ao mesmo tempo em que necessitam de proteção, assistência e cuidado para viver e se desenvolver, são capazes de provocar e estabelecer relações, de afetarem os outros a sua volta, de aprender e transformar, de modo singular, o que lhes é propiciado em seus contextos de vida. As crianças são contemporâneas, existem no tempo presente, não são, portanto, seres do futuro, em preparação.

Analisando o que caracteriza a criança em seu início de vida e considerando que ela é "desde seu nascimento, geneticamente, um

ser social" (WALLON, 2005), chama a atenção a sua condição de vulnerabilidade/dependência em relação ao meio social, em especial aos adultos, para sua subsistência e desenvolvimento. Isto é uma marca de sua humanidade, pois "a criança permanece durante muito tempo desarmada face às necessidades mais elementares da vida, e as ocasiões de aprendizagem que deve encontrar no meio externo adquirem então uma importância decisiva" (WALLON, 2005, p. 59). O autor adverte que nisso consiste a possibilidade de crescimento do humano: quanto menos acabado é o "equipamento" biológico, maior é a possibilidade de desenvolvimento. O que não se realiza sem o papel primordial das relações interindividuais.

A criança pequena depende, portanto, do(s) outro(s) para a satisfação de suas necessidades durante um largo período de tempo, tanto em suas dimensões físico-corporais – movimentos, equilíbrio, locomoção, alimentação, higiene e saúde etc. – como nas relações cognitivas e afetivas de exploração e de apropriação de conhecimentos, elaboração de formas de compreensão quanto à significação do mundo, da cultura, da constituição de suas primeiras emoções e seus modos de expressão, bem como da construção de sua identidade e de sua socialização.

Mas, além da vulnerabilidade e dependência, Wallon destaca, ao mesmo tempo, sua capacidade de interação-comunicação com os outros de seu meio de convivência.

> [...] a criança permanece meses e anos sem nada poder satisfazer dos seus desejos senão por intermédio de outrem. O seu único instrumento vai, portanto, ser o que a põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, as suas próprias reações, que suscitam, nos outros, comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros [...]. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos, donde surgirão as bases das relações interindividuais. As funções da expressão [...]. Antecipando a

> linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social. (WALLON, 2005, p. 59).

O autor afirma, desse modo, a criança não apenas como incapaz e dependente, mas como capaz e potente – potência que só se realiza em relação com o meio social, que interpreta e responde às interpelações que as crianças fazem com ações que envolvem todo seu corpo, que são de ordem afetivo-emocional e que vão, mediante as respostas dos outros, se convertendo em possibilidades comunicativas. Afirma a criança, desde o princípio e em cada idade, como um "conjunto indissociável e original" e que é "contra a Natureza tratar a criança fragmentariamente" (WALLON, 2005, p. 215).

De uma perspectiva semelhante, ao buscar sintetizar as características da criança da educação/escola infantil, Zabalza (2008) destaca sua condição de "sujeito não setorizável". Para o autor, a criança vive e se desenvolve em uma totalidade integrada que envolve as dimensões afetiva, social, cognitiva e corporal que compõem a globalidade-inteireza do EU nas situações. Não é possível, portanto, tratar isoladamente, no processo educativo, apenas uma dessas "partes", pois a criança é a pessoa inteira.

Zabalza (2008) considera que assim como a criança, por sua constituição biológica e social, se apresenta vulnerável e dependente também tem capacidades e potencialidades que vão se desenvolvendo, gradativamente, nas relações que precisam corresponder as suas necessidades de afeto, de segurança, de respeito, de liberdade, de autonomia, de limite, de autoridade, de autoestima, de modelos adequados, de espontaneidade, de atenção, de diálogo, de linguagem, de fantasia, de brincadeira, que são essenciais a sua constituição como pessoa.

Além dessas marcas de globalidade, vulnerabilidade e dependência as crianças têm, como características próprias, a capacidade de aprender, de se comunicar com múltiplas linguagens e de participar-intervir

em seus contextos de vida. Sarmento (2007, p. 36) afirma que "todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam" e têm "outras racionalidades", construídas "nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real". É por isso que a brincadeira é o principal modo de relação das crianças com o mundo, pois propicia a elaboração de sentidos outros em relação ao que é vivido, observado, experimentado.

As crianças têm, portanto, como marcas próprias, a capacidade de produzir cultura(s) que se materializa(m) nos sentidos singulares do que elas elaboram sobre o mundo que lhes rodeia. Segundo Sarmento, "[...] as crianças são "sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção, estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância" (SARMENTO, 2007, p. 36). Essas culturas, as ações e significações das crianças no mundo não se fazem sem relação com a(s) cultura(s) existente(s). Interagir-conviver, brincar, explorar, experimentar, expressar-se e imaginar são, portanto, marcas que definem as crianças como sujeitos em seus modos de estar e agir no mundo; marcas que não são naturais às crianças, mas consequência de processos de desenvolvimento.

As crianças como sujeitos em desenvolvimento – as relações com a cultura

Ao assumirmos, junto com Wallon e Vigotski, que o desenvolvimento humano tem gênese social, reconhecemos que a relação com a cultura é crucial nesse processo. Para Vigotski (1998),

> Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da

> criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Ao argumentar sobre como se dá essa transformação dos modos de funcionamento interpessoais em funções intrapessoais, Vigotski (1998) afirma que esse processo, denominado *internalização*, resulta de uma "reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos" (p. 75). A partir dessas definições, podemos pensar que é por meio das interações com as práticas da cultura que as crianças se desenvolvem.

Mas, Vigotski (1998) nos lembra que essas relações não são imediatas, lineares e nem homogêneas. As atividades da criança, desde as mais iniciais – o choro, os movimentos, as expressões faciais e, depois, as palavras, as brincadeiras, ganham significado a partir da intervenção dos adultos que as interpretam e respondem, ao mesmo tempo em que apresentam, às crianças, os objetos-práticas da cultura, que inserem as crianças no conjunto de comportamentos sociais que lhes são próprios. Como afirma Vigotski (1998, p. 40): "O caminho do objeto até à criança e desta até o objeto (a cultura) passa através de outra pessoa".

Assim, o desenvolvimento das funções específicas humanas – a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o raciocínio, a consciência, a vontade – é determinado pelas condições propiciadas a cada criança quanto ao conviver, explorar e experimentar esses modos de ação nos meios onde vive-convive. Deste moto, é pelas mediações dos outros que cuidam, mostram, ajudam, desafiam e ensinam, que elas podem ir se apropriando e se desenvolvendo em seus próprios e singulares modos de ser, de agir, de se expressar, de brincar, de pensar, de falar, de ouvir, de compreender.

O desenvolvimento de cada criança, ao vincular-se às suas condições objetivas de vida e de acesso-apropriação da cultura envolve, para além de fatores biológicos, fatores socioculturais como classe, raça, gênero, etnia, religião, espaço geográfico entre outros. Cada um desses fatores marca as condições de vida e as possibilidades de constituição das crianças como sujeitos-pessoas singulares.

Desse modo, é um direito humano de cada criança ter acesso a condições de desenvolvimento pleno de suas potencialidades, o que inclui condições de cuidado, saúde, assistência, proteção, segurança, reconhecimento, respeito, acolhimento, afeto e educação como processo de inserção e apropriação da/na cultura.

Educação infantil – o currículo como oportunidade de vivência/apropriação da cultura

A Educação Infantil se constitui como um dos direitos básicos da criança. Definida como primeira etapa da Educação Básica, é dever do Estado a garantia de sua oferta pública, gratuita e de qualidade na forma de processos e práticas pedagógicas organizadas-desenvolvidas para crianças de 0 a 5 anos em espaços institucionais coletivos, públicos ou privados, não domésticos, com a finalidade de promover aprendizagens que propiciem o desenvolvimento integral das crianças respeitando suas especificidades infantis. Para tanto, as instituições precisam criar oportunidades de experimentações e aprendizagens significativas (BRASIL, 2009).

Com seus tempos, espaços, atividades e relações, a Educação Infantil consiste, portanto, em um contexto de vida e de desenvolvimento das crianças que afeta seus modos de ser e viver a infância. Por sua natureza institucionalizada e pedagógica, implica intencionalidade na seleção de situações a serem vivenciadas e sistematicidade na organização e reiteração das práticas para sua apropriação, bem como

regulação permanente por parte do sistema educacional mediante documentos orientadores ou normativos – leis, diretrizes, referenciais – produzidos e legitimados socialmente e, ainda, da comunidade onde se realiza.

As práticas selecionadas e desenvolvidas nos contextos institucionais de Educação Infantil produzem currículos que são vivenciados pelas crianças e que, por essa vivência sistemática de interações mediadas com práticas da cultura, constituem condições de sua aprendizagem e desenvolvimento – de sua educação e (trans)formação como pessoas.

> Para Moreira e Candau (2006, p. 86), currículo pode ser compreendido como "as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos(as) estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

As intenções educativas, por sua vez, operam um recorte em relação à cultura que é explorada e vivenciada no currículo. Como afirma Apple (2002), o currículo não é neutro, envolve escolhas orientadas por visões de mundo. Nesses termos, segundo o autor, a educação tem sempre uma dimensão política, em qualquer etapa, pois implica uma seleção dos objetos/práticas da cultura que são privilegiados nas ações-relações desenvolvidas nas instituições e que, por sua vez, derivam de visões de mundo, de sociedade, de sujeitos e que incidem na formação dos sujeitos educandos. Daí a imperiosidade de princípios orientadores de respeito à dignidade humana, à diversidade cultural, à solidariedade e responsabilidade pelo bem comum, à sensibilidade, à liberdade de expressão, à participação e à ordem democrática.

Esses princípios precisam orientar, tanto os conteúdos, como as formas de organização dos currículos. Para Goodson (2008), é possível compreender os currículos como prescrições – como listagem ou elenco

de conhecimentos a serem trabalhados, sem se considerar os contextos e os sujeitos em que se realiza e que o realizam – ou como narrativas, em que se compreende como o currículo se organiza enquanto processo, como itinerário que é vivido e, ao mesmo tempo produzido por crianças e professores nas escolas, com base em suas histórias de vida, em suas necessidades e possiblidades.

Coerente com essa segunda concepção, Frabboni (1998) define o currículo como

> [...] o itinerário formativo específico e intencional de uma etapa escolar [...] no qual caminham juntos os *objetos da educação* (os conteúdos formativos, representantes dos campos de experiência "cognitivo-expressiva") e *o sujeito da educação* (a criança, representada pela *programação*). (FABRONI, 1998, p. 76).

Para que os currículos de educação da infância possam desenvolver-se com a qualidade pertinente às especificidades infantis e contribuir de modo significativo para o crescimento das crianças, o autor considera que

> A estrutura curricular exige que [...] as "experiências e atividades" partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças [...] "de carne e osso", portanto, não "idênticas" [...], prestando especial atenção àquelas motivações infantis: a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção". [...] e passem a buscar soluções flexíveis e moduladas, condizentes com as necessidades reais das crianças e do contexto social onde atua a escola da infância. (FRABBONI, 1998, p. 76).

Enquanto criação de oportunidades, de vivência e (re)criação da cultura pelas crianças, os currículos para a primeira infância requerem, portanto, (re)construção permanente das práticas mediante um exercício crítico profissional que supere visões reducionistas das crianças

como incapazes e dependentes, ou como onipotentes – que prescindem de mediações – ou, ainda, que ignorem as crianças como sujeitos e miram em finalidades "escolares" definidas a partir de uma visão de educação de crianças como uma "pré-escola" – uma escola que não é para as crianças, mas para outra escola.

Tendo como ponto de partida as crianças como sujeitos concretos e integrais com especificidades – necessidades e capacidades – e com histórias de vida que são o ponto de partida de significação de suas experiências, as práticas educativas institucionais se transformam em curriculares na medida em que se convertem em vivências cotidianas que propiciam apropriações/significações e, portanto, precisam incorporar, no movimento de sua produção, as interações com a cultura em sua diversidade – local e mais ampla: a ciência, a arte, as tecnologias, as muitas linguagens, a literatura, a fantasia, a brincadeira, o afeto, a alegria...

Currículo na Educação Infantil: modelos e documentos oficiais

A partir do reconhecimento do direito à educação como mediadora do desenvolvimento pessoal e social das crianças, importantes propostas têm sido construídas desde meados do século XX, a partir de referências históricas do campo da educação de crianças como Froebel, Montessori e Dewey. Essas propostas, em funcionamento até hoje têm se convertido em referências de âmbito mundial às discussões sobre currículo na educação de crianças de zero a cinco/seis anos. Dentre essas, destacamos a Abordagem de Reggio Emilia, em funcionamento na Itália desde meados de 1940; a Abordagem Curricular High Scope, originária dos EUA nos anos de 1960; a Abordagem Curricular de San Miniato, também da Itália, desde os anos de 1970; e a Abordagem de Emmi Pikler, mais específica para crianças de 0 a 3 anos, cujo início remonta ao final da segunda guerra mundial em Budapeste.

Mesmo com muitos pontos de diferenciação, esses chamados modelos curriculares têm em comum o respeito amoroso pelas crianças como pessoas singulares; a crença em suas múltiplas potencialidades de participação e de protagonismo; a consideração de suas múltiplas linguagens; a vinculação com os contextos sociais onde funcionam; a relação cooperativa com as famílias; a preocupação com a documentação dos processos como meio e fonte de reflexão e acompanhamento dos progressos das crianças; a compreensão do desenvolvimento numa perspectiva sociointeracionista; o papel dos profissionais como criadores de condições de educação entre outros.

A divulgação de seus processos e práticas tem propiciado que essas abordagens, juntamente a teorizações acerca das crianças, da infância e de sua educação contribuam para o alargamento da compreensão das possibilidades de organização da educação das crianças, o que incide, por sua vez, na construção, de proposições curriculares de qualidade em todo o mundo em relação aos seus princípios, finalidades e proposições metodológicas e curriculares para o trabalho pedagógico com crianças.

No Brasil, a partir da afirmação da educação como direito das crianças e das famílias, na Constituição Federal de 1988 e da consolidação de sua função pedagógica como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação–LDB, Lei nº 9.394/96, impôs-se uma discussão mais intensificada de propostas pedagógicas e curriculares para as creches e pré-escolas, com sistematizações no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, produzido pela Coordenação de Educação Infantil–COEDI, do Ministério da Educação, com textos de diversas pesquisadoras da área (BRASIL, 1996).

Em 1998, foi produzido, também pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular da Educação Infantil–RCNEI (BRASIL, 1998).

Documento de caráter orientador, destinado a referenciar a construção de propostas pedagógicas e curriculares de creches e pré-escolas. Composto por três volumes, o RCNEI foi/é alvo de muitas críticas, dentre elas a de que sua estruturação, por áreas de conhecimento, é muito aproximada às práticas do Ensino Fundamental. Em que pesem essas críticas, esse documento teve grande repercussão entre as instituições e os professores e trouxe contribuições relevantes ao planejamento das ações pedagógicas, tanto junto aos bebês, quanto às crianças maiores, de um modo mais condizente às suas especificidades.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação–CNE elaborou uma primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI – documento de caráter mandatório que foi atualizado e ampliado em 2009. Homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 01, as novas DCNEI visam nortear, em caráter mandatório, a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil com vistas à melhoria da qualidade das práticas de cuidado e educação destinadas às crianças, apontando definições, princípios – éticos, políticos e estéticos – e proposições a serem consideradas no desenvolvimento de propostas pedagógicas e currículos das instituições de Educação Infantil, dentre as quais destacam-se a definição das interações e da brincadeira como eixos do currículo.

Assumindo esse conjunto de princípios e proposições, foi elaborada, entre 2015 e 2017, a Base Nacional Comum Curricular–BNCC, em um percurso marcado por rupturas decorrentes da crise política de 2016. Com a finalidade de servir de "base" para a construção de propostas curriculares das redes e instituições a partir da definição de aprendizagens essenciais que precisam ser garantidas a todas as crianças.

Nesse mais recente documento curricular de âmbito nacional, as interações e a brincadeira são reafirmadas como estruturantes das atividades curriculares que têm, por finalidade, garantir a efetivação de

seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento como articuladores das culturas infantis e de suas múltiplas linguagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, processos concebidos essenciais ao desenvolvimento de cada criança como pessoa integral.

Tendo como inspiração as discussões e modelos curriculares legitimados como de referência mundial, a BNCC propõe um modo de organizar o currículo por meio de "Campos de Experiência": O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses "campos" visam articular as oportunidades, criadas pelas escolas, de as crianças vivenciarem experiências que articulem de modo significativo suas culturas às culturas sociais – mais amplas e mais locais – e, para que assim elas possam se apropriar de conhecimentos, atitudes, valores e sentimentos, entrelaçando seus saberes a saberes sistematizados de modo a alargar sua compreensão sobre o que lhes rodeia.

Compreendemos que essas proposições – teóricas, referenciais e mandatórias – têm natureza histórica, são próprias de seus contextos de produção e são objeto de disputas, adesões e resistências tendo, portanto, limites e possibilidades para as instituições, para os profissionais envolvidos e para as crianças, como sujeitos de educação. Reconhecemos, pois, que esse conjunto de concepções postas em circulação e tornadas objeto de estudos, discussões e servido de inspirações a práticas curriculares para a educação das crianças, pode ter entre seus limites um potencial de referência para a construção de currículos que propiciem às crianças a inserção em práticas culturais que enriqueçam sua imaginação, sua brincadeira, sua(s) linguagem(ens), seu conhecimento, sua identidade-subjetividade e sua felicidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)–Lei nº 9.394/96**. Brasília: Centro Gráfico, 1996. 68p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FRABBONI, Franco. A Escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-74.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Didáctica de la educación infantil**. 6. ed. Madrid: Narcea, 2008.

2

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E TECNOLOGIA

Jefferson Rodrigues do Nascimento
Elaine Luciana Sobral Dantas

Introdução

Os debates sobre as relações entre o crescente avanço tecnológico na sociedade e a inserção dessas tecnologias em contextos escolares se tornam ainda mais problematizadores quando nos referimos às crianças da Educação Infantil. A vida cotidiana das crianças e de suas famílias são marcadas cada vez mais pelas interações com recursos tecnológicos e linguagens midiáticas. As práticas culturais envolvem, de modos e medidas diferentes, em cada contexto e classe social, uma aproximação com as tecnologias e suas mídias. Cabe então, às instituições educativas, construir possibilidades de produção e experiências com essas linguagens considerando as especificidades da criança e sua capacidade de criação e imaginação.

Tendo em vista a perspectiva apontada por Kramer (2006, p. 16) na qual "a cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)", compreendemos que a cultura infantil envolve ou precisa envolver práticas e experiências com a diversidade de recursos tecnológicos e midiáticos. No entanto, a democratização do acesso às tecnologias na Educação durante o processo de produção cultural das Infâncias, ainda está distante.

Nas práticas acadêmicas, pesquisas e estágios, que nos inserem nas instituições educativas, temos nos inquietado e levantado questionamentos como: Será que essas culturas infantis estão em ação? O direito de criar e imaginar culturas, a partir das especificidades infantis, se concretizam? Os recursos tecnológicos e as linguagens midiáticas participam desse processo de produção cultural? Quais experiências com esses recursos e linguagens podem ser garantidas nos currículos das crianças?

Dessa maneira, apresentamos os resultados iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento sobre experiências com recursos tecnológicos e midiáticos na educação infantil, considerando os processos de produção cultural pelas crianças. Neste texto, temos como objetivo analisar as definições oficiais sobre a inserção dos recursos tecnológicos e midiáticos nos currículos da Educação Infantil.

Os dados aqui discutidos foram construídos no contexto de uma pesquisa documental que teve como corpus de análise os textos publicados no âmbito das políticas curriculares nacionais e locais para educação infantil. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil–DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2017), o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para Educação Infantil–DCRNEI (RN, 2018).

As crianças, as tecnologias e os currículos

Na sociedade em que vivemos, as crianças já nascem inseridas num universo inovador marcado pelas interações com as tecnologias. O computador, o notebook, o tablet, a televisão, a câmera fotográfica, o aparelho celular *smartfone* e projetor multimídia, são bons exemplos de recursos tecnológicos explorados por crianças em seus contextos sociais e/ou educacionais. O acesso a esses bens culturais não acontece do mesmo modo para todas as crianças, varia conforme suas condições socioeconômicas e os espaços educativos que frequentam.

No entanto, observa-se que em suas experiências cotidianas com algum recurso tecnológico, as crianças são capazes de descobrirem um mundo nunca investigado pelo adulto. Com aqueles "dedinhos" nas telas deslizantes e coloridas da TV ou do Smartfone as crianças atribuem sentidos próprios, singulares e compartilhados com seus pares na relação consigo mesmo, com o outro e o mundo quando vão clicando em "pular anúncios", atentas, investigativas e imersas em linguagens midiáticas, que são, por sua natureza, imagéticas.

As crianças com suas especificidades, se desenvolvem a partir de suas múltiplas interações, relações, grupos pertencentes (sociais, étnicos, culturais), crenças, costumes, hábitos e contextos que possibilitem a imaginação, criação, (re)invenção, observação, experimentação, ou seja, se desenvolvem produzindo cultura, inclusive cultura lúdica e midiática.

As interações com os recursos tecnológicos e as experiências com as linguagens midiáticas que se presentificam nessas interações e envolvem ação das crianças em contextos de interlocução, leitura, fruição e produção de múltiplas formas de expressão e comunicação, ampliam suas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento. Porém, não substituem suas práticas culturais com outros recursos de linguagem, como os livros, as brincadeiras, a corporeidade e as artes. As telas,

sob mediação do adulto, não podem ocupar o tempo das crianças de forma exacerbada, sob pena de afetar a qualidade e ampliação de suas interações cotidianas com as demais linguagens.

Na análise do texto das DCNEI (BRASIL, 2009), identificamos na definição de currículo a menção ao patrimônio tecnológico como constitutivo do conjunto de conhecimentos e práticas que precisa ser construído pelas crianças à partir de suas experiências e saberes iniciais.

> Art. 3º–O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Inseridas nesses contextos tão plurais, essas propostas devem ter como objetivo "[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]" (BRASIL, 2009, p. 2), dentre essas linguagens podemos destacar as linguagens midiáticas – aqui entendidas como possibilidades de expressão e comunicação mediados por recursos tecnológicos. Nessa sequência, cabe destacar que sendo sujeitos de direitos é imprescindível que possam:

> [...] se aproximar da arte em todas as suas vertentes: teatro, música, dança, literatura, poesia, cinema, artes visuais e MULTIMÍDIA; [...] de ter uma relação com a arte e com a cultura sem serem tratados como consumistas, mas como sujeitos competentes e, além de tudo, sensíveis [...]. (LA BARRACA TESTONI RAGAZZI, 2011, p. 73 apud SÃO PAULO, 2015, p. 23).

Podemos dizer, portanto, que o acesso e manuseio dos inúmeros meios tecnológicos e midiáticos, bem como as experiências com as multimídias, garantem e dão origem à ampliação de situações de

aprendizagens ao mesmo tempo que promovem a interação e o relacionamento das crianças com diversificadas manifestações culturais, artísticas e tecnológicas de sua cultura.

É ainda importante salientar que ao planejar as práticas pedagógicas o professor se atente a organização dos espaços, tempos e materiais, de forma que amplie os momentos de diálogos e trocas de experiências por todas as crianças envolvidas, bem como a democratização da produção das culturas infantis. Sarmento (2002) refletirá então sobre esse lugar da infância na produção cultural, dizendo que:

> A cultura de pares permite à criança apropriar, reinventar e reproduzir a cultura que a rodeia, permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano... E ao mesmo tempo estabelece fronteiras de inclusão e exclusão [...] que estão fortemente implicadas nos processos de identificação social. (SARMENTO, 2002, p. 11).

Incorporar os recursos tecnológicos e as mídias nas práticas cotidianas de modo planejado, crítico e que permita o desenvolvimento de projetos pautados na escuta, descoberta e protagonismo das crianças, pode ampliar e garantir as possibilidades de criação, inovação e expressão, desse modo proporcionando que elas experimentem diversas fontes de linguagens tecnológicas e midiáticas, e não apenas no uso técnico de ferramentas (SÃO PAULO, 2015).

As DCNEI definem que as práticas pedagógicas e propostas curriculares devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e devem garantir experiências de aprendizagem às crianças. Entre essas experiências, são apontadas aquelas que "possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos". (BRASIL, 2009, p. 4). Compreendemos que esta utilização está pautada na experimentação,

na produção da criança, e não apenas no uso por parte do professor como ferramenta pedagógica.

Isto posto, a BNCC (BRASIL, 2017), discute que "os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças" (p. 40), são eles: bebês de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses; entretanto, cabe ressaltar que as crianças são singulares, e com tempos distintos de aprendizagem.

Para o desenvolvimento dos currículos, a BNCC define que precisam ser assegurados às crianças, seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ações que envolvem recursos tecnológicos e linguagens midiáticas como mobilizadores e constitutivos desses direitos. Como podemos observar na descrição do direito de aprender explorar:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a **tecnologia**.
> [...] Por meio de **diversos registros**, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto **pelas crianças** (como relatórios, portfólios, **fotografia**s, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado [...]. (BRASIL, 2017, p. 38-39, **grifos nossos**).

Os recursos tecnológicos e as mídias aparecem como possibilidades de expressão da criança em suas diferentes linguagens que também constituem o universo digital. A BNCC propõe a organização curri-

cular por campos de experiências. Na descrição dos campos, também é possível identificar as orientações para o trabalho educativo que oportunize experiências com a tecnologia e suas diferentes formas de expressão e comunicação. Em traços, sons, cores e formas–um dos campos de experiência propostos, por exemplo, destacamos:

> [...] Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, **fotografia** etc.), a música, o teatro, a dança e o **audiovisual**, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de **recursos tecnológicos**. (BRASIL, 2017, p. 41, **grifos nossos**).

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil–DCRNEI (RN, 2018) estabelece objetivos específicos para cada objetivo de aprendizagem desenvolvido e definido na BNCC por campo de experiência. Nesses quadros de objetivos, é possível identificar possibilidades de experiências educativas com as tecnologias e suas linguagens.

Tabela 1–Campo de experiências “traços, sons, cores e formas”

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	**Objetivos Específicos**	
(EI02TS04RN) Desenvolver a sensibilidade e a capacidade de apreciação estética e criação de obras artísticas em diferentes linguagens das artes visuais.	**Crianças bem pequenas 2 anos–Creche 1**	**Crianças bem pequenas 3 anos–Creche 2**
	170A Contemplar e recriar obras artísticas em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, **multimídias** etc.), contextualizando sua produção.	**170B** Apreciar, recriar e criar obras artísticas em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, **multimídias** etc.), contextualizando sua produção.
(EI03TS04RN) Interagir com linguagens artísticas, conhecendo, apreciando e produzindo obras de arte em diferentes contextos.	**Crianças pequenas 4 anos–Pré 1**	**Crianças pequenas 5 anos–Pré 2**
	197A Criar, recriar e fazer releituras de obras de arte em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, **multimídia** etc.)	**197B** Criar, recriar e fazer releituras de obras de arte em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, **multimídia** etc.)

Fonte: Construção do pesquisador com base do DCRNEI (RN, 2018).

O documento estabelece a integração das diferentes linguagens da arte, incluindo as linguagens multimídias, na perspectiva da abordagem triangular:

> É possível vivenciar com as crianças as dimensões da Abordagem Triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010) – apreciar, contextualizar e criar obras em artes visuais (imagens e objetos bidimensionais e tridimensionais) na Educação Infantil, com suas diferentes linguagens: desenho, pintura, artes plásticas, multimídias (animação, cinema, fotografia), entre outras. Bem como, expandir seu repertório musical com experiências de se encantar com diferentes gêneros e ritmos musicais. (RN, 2018, p. 76).

A abordagem busca possibilitar a experiência da criança com a arte a partir de 3 (três) momentos: i) contextualização do objeto; ii) apreciação; e iii) prática do/com objeto. Se pensarmos nas linguagens midiáticas como expressões artísticas que podem ser produzidas pela criança em diálogo com a construção de um repertório cultural que prevê experiências de contextualização, apreciação e prática (criação) do objeto, podemos ampliar as formas de registro e produção artística das crianças, assim como, o reconhecimento das características e funções das mídias digitais e suas diferentes linguagens.

Como supracitado, desenvolver projetos sistematizados para/com as crianças a partir de suas indagações, fazendo uso de tecnologias, oportuniza a produção de cultura, criação e apropriação desses artefatos. Os relatos de práticas desenvolvidas com crianças pequenas que envolvem experiências com *a 7ª arte em cena–o cinema* (ALMEIDA; CORDEIRO, 2019), *Luz, Câmera, Ação–a produção videoclipe* (BATALHA; ARAÚJO, 2019), *a relação entre as crianças e a mídia* (CASTRO; COSTA, 2019); *Mídia-Educação e Cinema–a produção de audiovisuais* (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2019); e com o *Rádio* (DIANNE, 2019) apontam possibilidades de consolidação desse trabalho com projetos e/ou temas de pesquisa que problematizam e produzem linguagens midiáticas de forma crítica e criativa.

No campo de experiências que tem como centralidade a linguagem como constitutiva do pensamento e da imaginação, também destacamos possibilidades de práticas a serem desenvolvidas com as crianças envolvendo a leitura, produção e interação social com textos digitais e mídias audiovisuais.

Tabela 2 – Campo de experiências "escuta, fala, pensamento e imaginação"

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	**Objetivos Específicos**	
(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	**Crianças bem pequenas 2 anos–Creche 1**	**Crianças bem pequenas 3 anos–Creche 2**
	272A Participar de momentos coletivos de leitura e interação com **textos digitais** explorando seus **recursos audiovisuais.**	**272B** Participar de momentos coletivos de **leitura e interação com textos digitais** explorando suas **mídias**, imagens, gráficos etc.
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	**Crianças pequenas 4 anos–Pré 1**	**Crianças pequenas 5 anos–Pré 2**
	312A Experimentar ler **textos digitais** interagindo com os elementos disponíveis como mídias, imagens, gráficos etc.	**312B** Experimentar **ler textos digitais** interagindo com os elementos disponíveis como mídias, imagens, gráficos etc.

Fonte: Construção do pesquisador com base do DCRNEI (RN, 2018)

Os textos digitais com seus elementos audiovisuais inserem as crianças em contextos letrados e em situações nas quais experimenta ler e escrever com apoio dos recursos imagéticos. Os objetivos propostos demandam ações das crianças com os textos digitais de forma interativa, explorando seus elementos e suas características – modos de leitura, produção e disposição nas telas. Os elementos textuais que circulam nas telas possuem modos próprios de funcionamento e sim-

bolização que possibilitam um processo rico de produção de sentidos e significados pela criança.

Os três documentos analisados apresentam as tecnologias e mídias digitais como possíveis de serem utilizadas pelas crianças como linguagens e recursos de aprendizagem.

Considerações finais

Concluímos que são muitas as possibilidades de práticas educativas que envolvem recursos tecnológicos e midiáticos na Educação Infantil, como propõem as DCNEI (BRASIL, 2009), BNCC (BRASIL, 2017) e o DCRNEI (RN, 2018), ainda que seja notório em alguns trechos dos documentos analisados que essas práticas se apresentam tímidas, limitadas a "instrução" de outros conhecimentos, ou seja, como meros recursos pedagógicos.

No entanto, também pudemos entrever orientações para possibilitar experiências às crianças que ampliam suas relações e interações com as mídias e a utilização de recursos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem e registro em diferentes linguagens, o que pode inspirar as práticas que temos observado no contexto das instituições educativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cibele Lucena de; CORDEIRO, Sandro da Silva. A 7ª Arte em cena o cinema como tema de pesquisa na educação infantil. *In*: MARA, Sandra; CORDEIRO, Sandro. **Mídia, infância e prática pedagógica**. Natal: UFRN, 2019, p. 40-68.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BATALHA, Esthephania Oliveira Maia; ARAÚJO, Lucineide Cruz. Luz, câmera, ação: a produção de um videoclipe na Educação Infantil. *In*: SOUZA, Sandra Mara de Oliveira; CORDEIRO, Sandro da Silva. **Mídia, infância e prática pedagógica**. Natal: UFRN, 2019, p. 241-258.

CASTRO, Adriana C. de Sousa; COSTA, Camila Percília A. de Carvalho. Consumo X Necessidade: a relação entre as crianças e a mídia na Educação Infantil. *In*: SOUZA, Sandra Mara de Oliveira; CORDEIRO, Sandro da Silva. **Mídia, infância e prática pedagógica.** Natal: UFRN, 2019, p. 150-185.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12317. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 522, de 09 de abril de 1997. Criado o Programa Nacional de Informática na Educação– Proinfo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo. Brasília, DF, 1997. Acesso em: 2 out. 2020.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

OLIVEIRA, Natália Medeiros de; CORDEIRO, Sandro da Silva. Mídia-Educação e cinema: a produção de audiovisuais na educação da infância. *In*: SOUZA, Sandra Mara de Oliveira; CORDEIRO, Sandro da Silva. **Mídia, infância e prática pedagógica.** Natal: SEDIS-UFRN, 2019, p. 259-274.

TAKEMOTO, Denise T. A; BROSTOLIN, Marta R. **Educação infantil e tecnologia**: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores. [S.l.:s.n, 2018. Disponível em: htt p://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/ mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/ Denise-Tomiko-Arakaki-Takemoto_-Marta-Regina-Brostolin.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: educação infantil. Natal: Offset, 2018.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. [S.l.:s.n.], 2002. Disponível em htt p://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

SENA, Dianne. Rádio: possibilidades para a educação física escolar. *In*: MARA, Sandra; CORDEIRO, Sandro. **Mídia, infância e prática pedagógica**. Natal: SEDIS-UFRN, 2019, p. 220-240.

São Paulo (Estado). Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo: SME, 2015.

3

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E REGISTRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS TEORIAS DAS CRIANÇAS EM FOCO

Crisliane Boito
Maria Betania Barbosa da Silva Lima
Simone Patrícia da Silva

Nosso lugar de fala

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil–UAEI, da Universidade Federal de Campina Grande, há 42 anos, vem construindo sua história junto à comunidade campinense e paraibana. Seja através do atendimento de crianças – campo aberto para formação acadêmica e profissional dos alunos da graduação e da pós-graduação (estágios, desenvolvimento de pesquisas, cursos de extensão para as crianças) – ou como fomentadora de formação continuada a professores da primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, a instituição busca desenvolver sua função articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo dos anos, a UAEI vem ressignificando suas propostas em busca de manter-se sempre atualizada, pedagógica e legalmente. Nesse contexto, o compromisso institucional assumido junto à comunidade educativa alia-se a concepções de crianças e infâncias como potentes, capazes e plurais. Ao docente, cabe realizar a prática da escuta sensível e respeitosa das crianças e ser parceiro e propositor de vivências com intencionalidade pedagógica.

O recorte que fazemos neste capítulo envolve dois instrumentos fundamentais da prática pedagógica: planejamento e registro[1]. Compreendendo que são muitas as possibilidades de registros pedagógicos – planos, fílmicos, sonoros, fotográficos, murais entre outros – optamos por refletir aqui sobre o registro reflexivo do professor. Cabe assinalar que, embora as vivências destacadas na sequência sejam comuns na prática pedagógica da instituição, indicadas inclusive na Proposta Pedagógica, as reflexões partem do nosso ponto de vista sobre o que é vivenciado, considerando que o diálogo com outros sujeitos da unidade pode ainda compor outras perspectivas.

Planejamento diário: a escuta das teorias das crianças e a ação pedagógica

O planejamento na Educação Infantil é preocupação de todos os que pretendem vivenciar uma educação de qualidade junto às crianças em um espaço institucional. Em nossas experiências como propositoras de formação continuada e de projetos de extensão, identificamos, em diferentes instituições municipais, a organização da ação educativa

1 Compreendemos, como Haddad (2017), que são três os instrumentos valiosos da prática pedagógica–planejamento, registro e avaliação. Devido aos limites desta escrita optamos por dois: planejamento e registro, mas reconhecemos a importância da avaliação neste contexto.

de duas maneiras mais frequentes: a) tabelas (em que consta tudo que será realizado na semana, com conteúdos que devem ser transmitidos); e b) roteiros (organizados pela equipe da coordenação e gestão, repassados para os docentes desenvolverem em suas salas ao longo de determinados períodos). Diante disso, nossa preocupação a respeito dos modos de planejar diz respeito, principalmente, à possibilidade de, nesse planejamento, restar pouco ou nenhum tempo para a curiosidade infantil e outras vivências que acontecem diariamente no contexto institucional junto das crianças.

A lista de conteúdos, as datas comemorativas e os temas geradores, de modo geral, remetem-nos a uma pedagogia transmissiva que engessa todo o processo, pois, a partir dessa perspectiva, os professores têm que adequar o que será feito com as crianças de sua turma a temas/assuntos/festividades preestabelecidos – por semanas, meses, trimestres, semestres e até pelo ano letivo em sua integralidade –, sem considerar os interesses de pesquisa daquele coletivo singular.

Particularmente, em relação aos bebês e crianças bem pequenas, existem também os planejamentos que priorizam o cuidar e a rotina como principal mote de trabalho. Nele, listam-se horários fixos para tudo (comer, dormir, brincar, fazer "atividades pedagógicas" etc.), desconsiderando o que as crianças pensam e seus ritmos particulares (FOCHI, 2015).

Na Unidade Acadêmica de Educação Infantil–UAEI, adotamos o planejamento intencional diário, por entender que ele possibilita ao professor uma reflexão constante sobre sua prática e o envolvimento mais intenso das crianças nas propostas desenvolvidas cotidianamente. Embasamos nossa opção na concepção da criança como um ser forte, potente, competente, participativo, atuante na construção do mundo e constituído por meio das relações com esse mundo (RINALDI, 2017).

Ao olhar para a criança dessa forma, pensamos no planejamento como a construção de um percurso que considera desde a gestão e organização dos tempos, espaços, materiais e grupos, até a elaboração de teorias pelas crianças e os aprofundamentos necessários decorrentes de seus interesses investigativos.

Compreendemos o planejamento como um processo flexível e contínuo, que nos permite programar, organizar, repensar e reelaborar práticas a partir das observações e escuta das crianças no cotidiano educativo. Isso implica afirmar que planejar não é um percurso linear, gradativo e determinado, ao contrário disso, é uma viagem marcada pelo inesperado e por surpresas que possibilitam a construção de novos significados sobre o fazer docente na Educação Infantil (REDIN, 2017).

Deve ser dada atenção ainda ao fato de que trabalhar com o inusitado no cotidiano da Educação Infantil não é o mesmo que agir de forma improvisada, ou mesmo sem programação e objetivos definidos. É necessário compreender que as ações pedagógicas precisam ser preparadas e organizadas de forma intencional, procurando tornar visível o que se deseja alcançar com a proposta planejada.

A intencionalidade pedagógica, segundo Oliveira (2013), deve permear todos os instantes do planejamento docente, provocando reflexão sobre a seleção e organização das propostas, em função das características do grupo de crianças atendidas na instituição e das finalidades que se pretende desenvolver com a turma. É preciso observar atentamente o grupo de crianças, as relações estabelecidas entre elas, suas interações com os adultos, seus interesses na realização das propostas e os conhecimentos socioculturais prévios que apresentam.

Compreendemos que um planejamento voltado para o desenvolvimento da criança não privilegia datas comemorativas, listas de atividades descontextualizadas, ou rotinas inflexíveis. Sua prioridade, segundo os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil–DCNEI, é construir contextos significativos de aprendizagens que estimulem o desenvolvimento integral das crianças a partir das interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). Para tanto, é fundamental que sejam propiciadas situações nas quais elas negociem regras, sugiram temas, proponham formas de utilizar os espaços, compreendam as explicações do professor sobre o uso dos materiais, investiguem, elaborem e testem suas teorias, vivenciando conflitos relacionais e cognitivos que estimulem seu desenvolvimento.

A organização dos contextos é construída com base nas relações desenvolvidas entre o professor e as crianças e no conhecimento que aquele adquiriu ao observá-las diariamente. A partir dessa postura, é possível planejar ações educativas que ampliem as experiências das crianças.

Em nossa instituição, procuramos construir esse planejamento diariamente, pois acreditamos que essa organização é a melhor maneira de acompanhar o processo educativo vivido junto das crianças, funcionando como um facilitador para a reorganização e o redirecionamento dos objetivos elencados *a priori*. Além disso, o planejamento diário permite que as crianças participem ativamente e coletivamente de cada etapa, tragam sugestões, realizem escolhas, negociem propostas e reflitam sobre o que será executado (CORSINO, 2009).

Nesse sentido, planejar requer um olhar sensível também sobre a organização de tempos e espaços da instituição. Assim, o esboço construído pelo professor deve observar como tais espaços são utilizados, como ocorrem as interações e brincadeiras nesses lugares, quais relações são estabelecidas nesse meio e como os materiais ficam acessíveis para as crianças (HORN, 2004; 2017).

Na UAEI, procuramos fazer isso organizando locais nos quais as crianças expressem todo seu potencial e sua curiosidade, explorem e pesquisem com seus pares (com adultos ou sozinhas) e que deem vazão as suas teorias, invenções e diferentes linguagens. Como destaca

Redin (2017), a participação das crianças é essencial em todas as etapas do processo de construção das propostas, pois elas tornam possível ao professor olhar para diferentes alternativas, novos modos de investigar um problema, distintas abordagens na exploração de um tema, enfim, desafiam práticas rígidas e fixas que engessam o planejamento.

Nosso planejamento não prioriza o estabelecimento de rotinas prescritivas e fixas cujo foco seja o silêncio, a ordem, o controle de tempo e comportamentos ou somente o desenvolvimento de habilidades. Entendemos que cada criança tem suas singularidades e, como tal, precisa ter seu ritmo biológico respeitado e suas escolhas consideradas nas propostas planejadas. Essa preocupação com o interesse das crianças é estendida para os materiais disponíveis na sala de referência (e fora dela), organizados de modo a que elas sejam desafiadas a interagir, criar, brincar e testar suas hipóteses cotidianamente.

Reconhecemos que é um desafio trabalhar com a imprevisibilidade, com as novidades, invenções e hipóteses que as crianças apresentam todos os dias. Adotar tal perspectiva certamente torna o trabalho menos tranquilo, uma vez que será necessário mudar o percurso, investigar novas situações, desbravar caminhos inesperados (VECCHI, 2017). A observação do cotidiano da turma propicia a construção da intencionalidade no planejamento docente, sendo ponto de partida para elaboração das ações educativas (PROENÇA, 2018).

É a partir da escuta das teorias provisórias das crianças que são desenvolvidos diversos projetos e pesquisas na UAEI. Eles são construídos pelas crianças em coautoria com seus professores e guiam o planejamento pedagógico de cada grupo, culminando na exploração das múltiplas linguagens. As vivências são organizadas, repensadas e reelaboradas, procurando respeitar o direito da participação da criança no planejamento diário.

Registro reflexivo docente: a potência das ações vividas

Dialogando com a perspectiva de planejamento diário, compreendemos que o registro reflexivo escrito pelo professor também é ação pedagógica imprescindível. O ato de registrar sistematicamente as ações das crianças, seus processos de investigação, suas teorias, hipóteses e sentimentos é fundamental para que o professor de crianças pequenas seja capaz de refletir, repensar e replanejar as ações a partir do que mais interessa, significa e motiva o grupo. Além disso, o registro escrito potencializa que o professor construa seu lugar de autoria e de diálogo entre teoria, ação e reflexão, podendo propiciar tanto "a qualificação do fazer educativo, como a formação docente" (OSTETTO, 2017, p. 21), ou seja, a autoformação.

Em nossa experiência, temos percebido que, com o avanço do acesso aos equipamentos tecnológicos, muitas instituições e professores vêm minimizando a relevância do registro reflexivo, detendo-se em outros modos de registrar, através de fotografias, vídeos, áudios etc. Todos esses modos de registrar são relevantes pois é na junção deles que compomos a documentação pedagógica. Todavia, não podemos nos esquecer que o registro escrito do professor é considerado a gênese da documentação pedagógica (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017) devido à grande possibilidade que tem de comunicar o que foi sentido, observado e interpretado nas ações ofertadas e vividas junto ao coletivo de crianças nas instituições.

Por ser um instrumento interpretativo que se sustenta nas significações do professor sob determinada(s) vivência(s), o registro reflexivo docente não é neutro. Está implicado em escolhas, teorias, experiências e concepções formuladas anteriormente pelo professor. Escrever sobre as nossas próprias ações, voltar o nosso olhar para nós mesmos de maneira crítica, bem como interpretar as ações das crianças sendo fiéis ao que indicam é um exercício complexo que requer habilidade.

Captar as teorias elaboradas pelas crianças sobre suas ações, relações (individuais e grupais) e linguagens extrapola o ato de observar e registrar e deve buscar sempre compreender as crianças. É preciso que busquemos ser honestos com as teorias que elas formulam, sejam essas expressas verbalmente ou de outras linguagens. O movimento de registro deve buscar interpretar o que as crianças nos dizem e não o que queremos ver com nossas lentes, muitas vezes *adultocêntricas*, minimalistas de toda potencialidade criativa, investigativa e científica que as crianças possuem.

Destacamos que todo esse movimento de observação, interpretação e registro reflexivo não deve ser entendido como uma obrigação para cumprir com orientações superiores (coordenação e direção institucional), para mostrar aos responsáveis das crianças, estagiários/monitores ou como forma de controle (OSTETTO, 2012).

Em perspectiva distinta, o registro reflexivo docente diário pode ser instrumento de auxílio para: a) rememorar o vivido; b) realizar a autoavaliação do fazer pedagógico docente; c) acompanhar o desenvolvimento das crianças; d) ser disparador para dar sequência nas propostas intencionais elaboradas, replanejá-las ou alterá-las; e) ser facilitador na escrita dos relatórios de avaliação entregues às famílias.

Entretanto, um destaque importante deve ser feito aqui: acompanhar o desenvolvimento não significa enquadrar ou classificar as crianças em capazes, incapazes, exitosas ou não, afinal, o conhecimento é algo provisório, "não estamos falando de verdades únicas e absolutas das crianças" (FOCHI, 2019, p. 63), mas sim de nossa interpretação sobre os percursos das crianças em determinada situação, espaço e tempo.

Salientamos a importância de que os registros reflexivos sejam constantemente revisitados e, sempre que possível, refletidos no grupo de professores da instituição, junto aos auxiliares, estagiários, moni-

tores etc. Não podemos minimizar a função dos registros à ação de fazê-los. Para Rubizzi (2014, p. 96),

> [...] quando os professores refletem e se confrontam sobre as escolhas e as ações que cumprem, a consciência das suas propostas com as crianças aumenta de maneira significativa. Tornam-se mais capazes de escutar as crianças, de estar em sintonia com as suas estratégias de aprendizagem e mais disponíveis para introduzir mudanças nas didáticas. O confronto entre colegas é percebido e apreciado como recurso para a construção do próprio profissionalismo. [...] cada percurso documentativo é estruturado para favorecer o confronto e o amadurecimento no interior de dinâmicas em que a subjetividade e a intersubjetividade procuram um diálogo permanente. (RUBIZZI, 2014, p. 96).

Sobre a dinâmica de elaboração de registros reflexivos, como já disse Rubizzi (2014), ela está envolvida pela subjetividade e intersubjetividade, isto é, cada profissional possui um modo pessoal de documentar suas formulações. Entretanto, sinalizamos que um registro reflexivo docente pode (e deve!) extrapolar uma listagem de ideias soltas sobre o que projetou-se e o que de fato foi realizado. O docente pode colocar em pauta situações vividas, reflexões e percepções variadas (das crianças, dos espaços, dos materiais e grupos), falas fidedignas das crianças e/ou dos sujeitos que participaram da cena pedagógica, questionamentos, indicações sobre mudanças possíveis e/ou necessárias, autoavaliação da própria intervenção docente etc.

A atenção dedicada aos registros reflexivos e à documentação (de um modo geral), dá ao professor um novo lugar no grupo que atua. Há um deslocamento de um modelo de professor protagonista – transmissor de conhecimento – para um protagonismo compartilhado entre adultos e crianças (JUNQUEIRA, 2011). É protagonismo compartilhado porque o professor não perde seu lugar, mas o modifica, assume um lugar de autoria do registro reflexivo e da documentação do que

acontece no seu cotidiano, levando em conta, inclusive, suas próprias ações e formulações. E, para a criança, é protagonismo compartilhado porque ela deixa de ser considerada somente em seus resultados, mas é reconhecida em todo processo de suas relações no espaço institucional.

O lugar de autoria dos registros reflexivos afasta o professor do automatismo e o coloca como pesquisador de sua ação pedagógica. No entanto, não percamos de vista que esse "novo lugar docente" não decorre de uma mudança de postura separada, avulsa de outros aspectos. A instituição, como contexto maior, precisa compactuar e envolver-se nessa lógica de um novo olhar sobre o processo formativo.

Nessa perspectiva, ouvimos muitos relatos de colegas docentes, alunos da graduação, estagiários e monitores que atuam conosco de que não há tempo para tornar o registro docente ou a documentação pedagógica em algo reflexivo com nossos pares. De fato, a aprendizagem precisa de tempo. Devemos ter em mente que, a sociedade moderna tem evoluído cada vez de modo mais rápido, muitas coisas ficam obsoletas rapidamente e não podemos nos conformar com uma pedagogia contínua. O esforço de deixarmos para trás a "educação maquinal" (FABRE, 2002) e realizarmos progressos nos exige estudo, dedicação e desejo de transformação.

Algumas considerações

O planejamento diário e o registro reflexivo como ações intencionais devem ser imprescindíveis para a prática cotidiana dos professores. Como um processo flexível, contínuo e inacabado, o planejamento possibilita que o professor organize, repense e reelabore suas práticas a partir da observação e escuta das crianças. O ato de planejar requer ainda o olhar atento sobre a organização dos tempos e espaços da instituição para que as crianças tenham a oportunidade de expressar

seus potenciais e curiosidades, bem como de formularem e testarem suas teorias e invenções por meio das diferentes linguagens.

Esse processo requer o registro sistemático das ações das crianças: ação fundamental para que o professor seja capaz de refletir, repensar e replanejar a partir do que mais interessa, significa e motiva o grupo. Com o registro, o professor buscará interpretar o que as crianças dizem e o que faz sentido para elas, e não o que os adultos desejam ver com suas lentes, muitas vezes, *adultocêntricas*.

Temos clareza da importância de que os registros reflexivos sejam constantemente revisitados e refletidos junto ao grupo de professores, estagiários, monitores e que o registro escrito potencializa o professor a construir seu lugar de autoria e de diálogo entre teoria e prática. Portanto, planejar diariamente e registrar as experiências cotidianas das crianças são atitudes fundamentais para a compreensão das teorias por elas elaboradas e para potencializar suas propostas investigativas, criativas e científicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 20, de 11 de novembro de 2009: revisão das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? *In*: HOYSSAYE, Jean; SOETARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. (org.). **Manifesto a favor dos pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 97-118.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do observatório da cultura infantil–OBECI. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

HADDAD, Lenira. Prefácio. *In*: OSTETTO, Luciana. (org.). **Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. São Paulo-SP: Papirus, 2017. p. 9-11.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Documentação pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017. p. 7-24.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Registros na educação infantil:** Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 19-53.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. *In*: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. (org.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-37.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** escutar, investigar e aprender. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RUBIZZI, Laura. Documentar e documentador. *In*: GIUDICI, Claudia; RINALDI, Carla; KRECHEVSKY, Mara. (org.). **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 96-117.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emília:** explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução de Thais Helena Bonini. Revisão técnica Tais Romero Gonçalves. São Paulo: Phorte, 2017.

4

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Maria Neto
Elaine Luciana Sobral Dantas

Introdução

Desde a antiguidade, há registros de brincadeira na infância em diferentes culturas e tempos históricos. Diversas formas de brincar e interagir estão presentes e marcam os modos de ser criança. Em nossos estudos, considerando as contribuições da sociologia, antropologia, psicologia e da própria pedagogia, temos compreendido a infância como tempo e condição de ser criança, cuja singularidade está pautada na brincadeira e na capacidade de produzir cultura lúdica, vinculada à imaginação e às múltiplas linguagens da criança.

As crianças são, portanto, constituídas por características biológicas da espécie humana e por fatores sociais. Os modos de ser criança variam em diferentes sociedades conforme as condições econômicas, crenças, gêneros, etnias, região geográfica e práticas culturais, ao mesmo tempo em que são marcados por especificidades próprias

do grupo etário, categoria geracional a qual pertencem, como: a vulnerabilidade e dependência do meio, do outro por um tempo maior em seu processo de desenvolvimento; a capacidade de aprender e produzir cultura; e a globalidade de suas dimensões afetivas, cognitivas e motoras.

A brincadeira, compreendida como linguagem e atividade principal das crianças (LEONTIEV, 1988), é também atividade social, se constitui como elemento da cultura e não é inata, mas aprendida por elas nas interações que estabelecem com seus pares, mediadas pelos outros e pelos signos (VIGOTSKI, 2007). Assim, a brincadeira é a marca primordial da infância – a forma como vivencia e transforma a realidade, (re)significa o mundo a sua volta produzindo cultura – e, neste processo, se constitui como atividade propulsora de aprendizagem e desenvolvimento, pois possibilita que as crianças assumam papéis e experienciem novas formas de estar e ser no mundo.

Corroborando com essas perspectivas aqui apontadas, as discussões oficiais sobre os currículos para a primeira infância pautam a brincadeira como principal forma de interação e de relação das crianças consigo mesmas, com seus pares e com o mundo social e natural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil–DCNEI (BRASIL, 2009) definem que os eixos estruturantes das propostas curriculares e práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira. Proposições que são reafirmadas na Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2017) que, considerando esses dois eixos já definidos, define seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento a serem garantidos às crianças na construção dos currículos. Entre estes direitos, está o direito de aprender a brincar. Embora, a brincadeira se presentifique também em todos os outros direitos e nos campos de experiências que constituem a organização curricular para a educação infantil.

Nesse contexto, temos nos indagado sobre: Quais as repercussões das significações oficiais sobre currículo e brincadeira nas práticas cotidianas da educação infantil? Como os(as) professores(as) compreendem a brincadeira? De que modos a brincadeira se presentifica nas instituições de Educação Infantil? Movido por essas questões, desenvolvemos uma pesquisa de iniciação científica com o objetivo de investigar sentidos e práticas de professores acerca da brincadeira como eixo do currículo no cotidiano da educação infantil. Nosso percurso metodológico foi guiado pelos princípios da investigação qualitativa, ancorando-se na abordagem histórico cultural (VIGOTSKI, 2007) e na análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Realizamos entrevistas semiestruturadas – gravadas – com sete professoras de uma instituição pública municipal da região do semiárido brasileiro, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte-RN. Nomeamos de A a G as professoras-sujeito e sintetizamos suas principais características no quadro abaixo para não identificá-las.

Quadro 1 – Caracterização das Professoras–Sujeitos da Pesquisa

Professora	**Idade**	**Titulação**	**Experiência na Educação Infantil (anos)**
A	41	Licenciatura em Pedagogia	11
B	43	Especialização em Psicopedagogia	07
C	46	Licenciatura em Pedagogia	10
D	52	Especialização em Educação Infantil	03
E	38	Licenciatura em Pedagogia	07
F	36	Licenciatura em Pedagogia	15
G	45	Licenciatura em Pedagogia	10

Fonte: Construído pelos pesquisadores com os dados construídos.

Nota-se pelo quadro que todas têm mais de 36 anos de idade e, no mínimo, 3 anos de experiência na Educação Infantil, assim como são licenciadas em Pedagogia. As entrevistas foram realizadas no período de setembro a dezembro do ano de 2019.

Iniciamos o texto com esta introdução que apresenta a problematização, objetivo e metodologia da pesquisa e, nas seções seguintes, apresentamos nosso referencial teórico e a análise dos dados construídos. Finalizamos, com algumas considerações e as referências bibliográficas.

Educação Infantil, currículos e brincadeira

O trabalho na Educação Infantil deve considerar princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009), respeitando a capacidade da criança de construir sua autonomia, sua identidade; exercitar sua criticidade, atuando em respeito à democracia; e desenvolver uma sensibilidade e criatividade, em contato com o que é próprio de sua cultura e de outras.

Compreendemos, portanto, que a educação infantil não pode estar dissociada, da visão de criança como sujeito histórico e cultural (VIGOTSKI, 2007) que se constitui nas interações sociais. Ou seja, sendo parte de uma sociedade e sendo por ela produzida, age nos diferentes contextos produzindo cultura. Sendo assim, as propostas pedagógicas, devem ser pensadas considerando que:

> [...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

Dessa forma, pensar no currículo para essa etapa educativa implica em pensar nas práticas pedagógicas que se realizam partindo das ex-

periências infantis que envolvem todos os sujeitos que fazem parte da comunidade educativa e que visam o aprendizado e desenvolvimento integral das crianças. Corroborando com as DCNEI, compreendemos o currículo como:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Conforme já problematizado no início do texto, a brincadeira considerada como linguagem primordial da criança é definida como eixo estruturante do currículo (BRASIL, 2009) e prática cultural – atividade que singulariza a infância. É, portanto, direito de aprendizagem e desenvolvimento a ser garantido na educação infantil (BRASIL, 2017). Essas diretrizes legais, fundamentam-se, por sua vez, na compreensão de que:

> O brincar é uma das especificidades da infância, das crianças. Em todas as culturas, a criança brinca. A brincadeira é o modo essencial como a criança produz cultura – a cultura lúdica. Mas, o brincar não é natural e nem espontâneo na criança. É uma prática cultural, aprendida em seu meio social; depende desde o início, de uma interação, de uma relação com os outros, que suscitam e interpretam gestos da criança como brincadeira, assim, essas ações vão sendo aprendidas como sendo brincadeiras. (UBARANA; LOPES, 2012, p. 20)

Compreendemos, pois, segundo Vigotski (2007), que a atividade do brincar não é inata as crianças, constitui-se nas relações da criança com seu meio de forma a compensar as necessidades e desejos não satisfeitos de acordo com os limites aos quais as crianças são impostas. O brinquedo, entendido como a brincadeira de faz-de-conta, é uma

atividade que possibilita à criança expandir suas possibilidades de ação no mundo objetivo por meio da imaginação. Em outros termos, o ato de brincar na vida das crianças resulta na expansão das capacidades de significação da criança, e por consequência, internalização. (VIGOTSKI, 2007).

Em consonância com essas ideias, os adultos podem e devem exercer seus papéis como mediadores e participantes da brincadeira, de maneira a ampliar as possibilidades e experiências das crianças, assim como devem produzir novos repertórios e narrativas no cotidiano das instituições, considerando que:

> Todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a da linguagem verbal e contação de histórias; a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza; a dimensão do conhecimento de medidas, proporção, quantidades, e a importante dimensão da experiência de cuidar do outro e de si. Conforme o olhar sensível dos professores acompanha e estimula as crianças a explorar eventos físicos ao brincar, a produzir desenhos, a desenvolver sua corporeidade e a realizar um conjunto valioso de aprendizagens, elas podem revolucionar o seu desenvolvimento, o que, por sua vez, alimenta os conteúdos das brincadeiras de faz de conta que criam. (OLIVEIRA, 2011, p. 88-89).

Desta forma, a brincadeira como linguagem e prática social é alimentada por outras linguagens e experiências da criança, ao mesmo tempo em que esta enriquece e amplia suas possibilidades de interação com o ambiente. Para Vigotski (2007) a brincadeira incide, portanto, diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal–ZDP, na medida em que oportuniza que a criança interaja com o mundo estabelecendo

ações e significados que não seriam possíveis em seu nível de desenvolvimento real.

Vigotski explicitou dois níveis do desenvolvimento humano: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, ao qual compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. O referido nível representa o indicativo dos ciclos de desenvolvimento já completados pelas crianças, ou seja, as funções psicológicas já construídas até determinado momento. O outro nível é o Nível de Desenvolvimento Potencial, ao qual é constituído pelas atividades que a criança não consegue realizar só, mas que, com as intervenções e mediações dos outros, pode conseguir. A distância entre esses dois níveis é o que origina a ZDP.

O brinquedo, apesar de ser um instrumento mediador com funcionalidades e significados específicos, pode suscitar outros sentidos nas mãos de uma criança que se propõe a utilizá-lo. A relação entre ação e significado na brincadeira se transforma mediante as possibilidades de representação simbólica construídas pela criança na relação com o outro e com os signos.

Sendo assim, para Vigotski (2007), o que torna o ato da brincadeira numa forma de suprir as necessidades das crianças é o fato de que durante essa atividade a criança pode realizar ações que respondam aos seus desejos e anseios que não são realizáveis em seu mundo imediato, dessa forma, criam-se relações com fatores que, para a criança, são novos ou lhes chamam a atenção.

Considerando que o brincar é também prática que se ensina e se aprende nas relações sociais, a mediação do professor nas situações de brincadeira, envolvendo experiências com materiais estruturados e não estruturados, espaços e tempos, jogos e brinquedos, torna-se primordial para fomentar boas aprendizagens. De acordo com o Documento

Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a educação infantil, temos que:

> Mediante tais experiências, torna-se possível compartilhar as práticas da cultura – conhecimentos do mundo natural e social, múltiplas linguagens, em especial a brincadeira – reconhecendo sua capacidade de aprender e se desenvolver quando lhe são dadas condições para isso. Permite, ainda, produzir cultura, ser e agir de modo integral, em sua globalidade, bem como, expressar sua forma de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira, da imaginação e da fantasia, participando e intervindo nos contextos em que vive. (RN, 2018 p. 37).

O brincar, entre outras coisas, possibilita que a criança crie e interaja em situações que estejam fora da normalidade do seu cotidiano, possibilitando o agir das crianças como um ser social e de direitos, abrindo margem para se expressar com aquilo que por muitas vezes, não consegue expressar em palavras, criando e solucionando problemas. Na brincadeira, a criança produz cultura lúdica, considerando o imaginário infantil vinculado à sua realidade concreta (SARMENTO, 2007).

Como explicitado, o brincar se faz como uma atividade que transcende épocas, culturas e classes sociais, fazendo parte das vidas das crianças desde muito cedo. O brincar é o lugar onde a imaginação e a realidade se entrelaçam e criam verdadeiras experiências significativas, uma vez que a criança estabelece vínculos com conhecimentos que já possui, mas também com aqueles relativos aos significados produzidos na brincadeira.

O que dizem as professoras sobre a Brincadeira

Para a análise dos dados construídos nas entrevistas, organizamos as vozes dos(as) professores(as) sobre a brincadeira na educação in-

fantil em três eixos de sentidos: sentidos sobre o que constitui a brincadeira; sentidos sobre modos de brincar no CMEI; e sentidos sobre o que se ensina-aprende na brincadeira.

Sentidos sobre o que constitui a brincadeira

Nos sentidos construídos pelas professoras sobre o que constitui a brincadeira em suas práticas cotidianas, as palavras imaginação, liberdade, ludicidade, interação, descoberta aparecem como atributos da brincadeira, assim como, as ideias de brincadeira como instrumento de aprendizagem, para produção de conhecimentos em situações planejadas e dirigidas pelo adulto.

> *Brincadeira, na educação infantil, é a criança interagir com a outra, é aprender, é compartilhar, é um momento que elas acabam se descobrindo e entendendo um pouco, do mundo que as cerca e também, é um mundo mágico para elas de imaginação. Na brincadeira elas desenvolvem vários sentidos. (Professora F)*

> *Brincadeira é tudo aquilo que a criança se dispõe a fazer, 'né', na forma lúdica dela. (Professora D)*

> *Brincadeira é aquilo que faz com que a criança possa usar sua imaginação, trabalhar a sua ludicidade, 'né', interagir, exercitar a imaginação, 'né', brincadeira é aquilo que faz a criança feliz, é a essência da criança [...] tudo que a criança faz através da brincadeira, é um aprendizado [...]. (Professora A)*

As professoras compreendem a brincadeira como atividade própria da infância e relacionam o ato de brincar à felicidade e essência da criança, fazem referência a um mundo "mágico" infantil que se diferencia, por sua vez, do mundo adulto e, sobretudo, enfatizam a brincadeira como propulsora de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, por vezes, compreendendo-a como recurso pedagógico:

[...] o principal instrumento de aprendizagem para nossas crianças, a parte lúdica. E é onde a gente consegue junto com as crianças transformar e produzir conhecimentos para eles. (Professora G)

Brincadeira na educação infantil, principalmente, é um dos primeiros direitos de aprendizagem que a criança tem, eu acho que a criança, ela aprende brincando [...] eu acredito muito nisso, que a brincadeira leva à aprendizagem da criança. (Professora E)

Brincadeira é o modo pela qual facilita a aprendizagem da criança, através do lúdico, agora um lúdico planejado, que tenha um objetivo, a criança aprende, até porque é mais interessante para ela. (Professora B)

As professoras entendem que a brincadeira é uma das formas mais importantes pelas quais as crianças aprendem e constroem conhecimentos. No entanto, é preciso pensar na criança inteira e concreta, com autonomia nas decisões das brincadeiras, dos brinquedos e na construção das regras, considerando suas especificidades. Na brincadeira não é priorizado o produto final de determinada atividade ou o resultado planejado, mas sim a construção de todo o processo, as experiências, as vivências e o prazer (ou desprazer) de brincar de diferentes formas.

Apesar da intencionalidade e organização das brincadeiras poderem partir dos(as) professores(as), eles(as) não podem "controlar" essas atividades. Enquanto responsáveis pelas crianças, podem exercer o papel de mediadores e participantes, no sentido de ampliar as possibilidades de suas experiências. E, assim, no cotidiano das instituições, podem favorecer situações que influenciam a produção de diferentes repertórios, narrativas, significados e sentidos que podem, por sua vez, enriquecer as brincadeiras das crianças.

Sentidos sobre modos de brincar no CMEI

Podemos reconhecer nas vozes das professoras a forma como a brincadeira acontece e é oportunizada nas instituições. Os exemplos citados aproximam-se da classificação de Kishimoto (2006) dos tipos de brincadeiras e brinquedos: (a) brinquedo educativo (jogo educativo), (b) brincadeiras tradicionais infantis, (c) brincadeiras de faz-de-conta e (d) brincadeiras de construção.

As professoras fazem uma síntese dos modos como as crianças brincam na instituição:

> *[...] a gente envolve vários tipos de brincadeiras lúdicas no pátio, na sala de aula, sala de leitura, e outros ambientes escolares justamente para suprir a necessidade das crianças para que elas aprendam e interajam de forma pedagógica e também através da brincadeira. (Professora E)*

> *Elas brincam de tudo [...] elas gostam de brincar de bonecas, no caso das meninas, eles adoram, os meninos adoram a brincadeira de bola, a bola é unânime, a bola a gente pode dizer que é a paixão nacional das crianças, principalmente nessa fase de 5-6 anos, e elas também brincam de carro, de faz de conta [...] elas também brincam de, de vivenciar outros personagens, aqueles que elas trazem de casa, que existem na imaginação dela, e aqueles que existem nos livros, nas histórias que eu conto todos os dias de segundo a sexta. (Professora C)*

> *As nossas crianças, elas brincam se descobrindo, elas brincam de mãe e filho, brincam de quando eram bebês, elas se imaginam também professoras, elas brincam explorando os brinquedos e brincam assim, conversando, correndo, pulando, não deixam de fazer isso porque é criança, quer subir, quer descobrir e esse é o universo infantil. [...] Nós, professoras da Educação Infantil, oferecemos vários momentos, para que as crianças possam brincar nesse universo, nós organizamos brincadeiras de roda, que é uma das brincadeiras que elas gostam muito, também tem as*

brincadeiras espontâneas, têm as brincadeiras de desenvolver o equilíbrio, tem as brincadeiras de compreender, descobrir o nome do colega para que eles vão se conhecendo, tem brincadeira de faz de conta, com blocos, que eles acabam tornando esses blocos, sendo comidas, sendo ponte, pista, também outra coisa que nós oferecemos são tampinhas de garrafas pet, que eles brincam muito e diversas outras tampas, palito de picolé, eles fazem montagem também [...] Outros momentos nós fazemos as brincadeiras dirigidas, também faz a brincadeira com pneus, com cavalinho de pau, corda, tem diversos tipos de brincadeira que a gente utiliza. Eles gostam também do escorrego, e bola, é uma das brincadeiras que todos gostam, todas as crianças gostam é de jogar bola. (Professora F)

Nos trechos destacados podemos entrever como a brincadeira é valorizada e oportunizada pelas professoras na instituição pesquisada. Brincadeiras livres e dirigidas, com recursos materiais ou não, brinquedos estruturados e não estruturados, brincadeiras corporais, jogos didáticos e contextos simbólicos, são exemplos de experiências lúdicas citadas.

O brincar de faz de conta, de assumir papéis sociais, de criar e imaginar universos simbólicos, ou seja, a brincadeira como atividade principal que marca a relação da criança consigo mesma e com o mundo, aparece na construção de sentidos das professoras. Podemos observar exemplos do brincar livre, de interação, de faz de conta nos trechos abaixo:

Brincadeira de faz de conta é quando nós planejamos, nós colocamos no cantinho assim, algumas coisas que a escola dispõe, como brinquedo e geladeira, essas coisas, e eles se dispersam [...] (Professora B)

Bom, eles gostam muito de cantar, de brincadeiras de roda, brincadeiras de interpretação [...], eles adoram, essas brincadeiras de roda mais antiga, eles gostam muito, brincadeira de faz de conta, são as brincadeiras preferidas dos meus alunos. [...] Elas brincam de tudo, né, desde um pedaço de papel

a um brinquedo selecionado pedagogicamente, tudo para eles é brincadeira. (Professora E)

A professora E observa que, mesmo com um brinquedo escolhido com finalidades pedagógicas, a criança cria outras possibilidades de brincadeira vinculada à imaginação. Assim como, o faz de conta, as brincadeiras corporais, coletivas, de roda também são citadas pelas professoras entrevistadas.

Observamos que as brincadeiras livres ou dirigidas com o corpo em espaços abertos, possibilitam que as crianças resgatem brincadeiras já presentes em seus convívios sociais e estas sejam ampliadas. Como ilustram as professoras:

O mais frequente que eu utilizo é o circuito motor no pátio [...]. (Professora D)

O que elas mais brincam são as brincadeiras mesmo do cotidiano que elas têm, do dia a dia, que elas trazem muito de fora, mas também a gente partilha pelas vivências das outras turmas. Também tem essa interação, a gente sempre tem é, os momentos durante a semana de ter um momento no pátio com todas as turmas [...] a gente gosta muito do faz de conta, da mímica, 'né', para eles adivinharem, a gente faz para eles e eles fazem para gente. As do dia-a-dia, desde o jogar bola, do esconde-esconde, essas mais culturais que a gente tem, e tem as novas que eles vão trazendo e a gente vai tentando inserir. (Professora G)

[...] por exemplo, batata que passa-passa, dona 'remandinha' mandou, [...] coelho na toca, e a psicomotricidade que nós trabalhamos [...] aqui no pátio [...] de brincadeira direcionada, e outros dias de brincadeiras livres [...]. (Professora I)

As práticas sociais são aprendidas entre pares e com os adultos, nas manifestações da cultura popular e da tradição dos grupos comunitários. O brincar de movimentar-se, em espaços externos, com

o próprio corpo e com as linguagens é experimentado pelas crianças no cotidiano da instituição pesquisada.

Sentidos sobre o que se ensina-aprende na brincadeira

Identificamos ainda, nas vozes das professoras entrevistas, uma ênfase na necessidade de planejamento sistemático da brincadeira. O brincar com finalidade didática em oposição à brincadeira livre. Por vezes, um entendimento de que na brincadeira livre a criança não aprende, que a aprendizagem só ocorre nas brincadeiras com intervenções planejadas pelo adulto.

> *[...] organizo as brincadeiras dirigidas e deixo um tempo para as brincadeiras livres, então, nas dirigidas e nas livres, isso não quer dizer que nas livres eu não vá intervir quando necessário, vou, e quando eu vou intervir, eu vou estar mediando, eu vou estar ensinando, 'né', vou estar orientando, 'né', quando é que eu faço isso, de forma que eu possa equilibrar, a dirigida e a livre [...]. (Professora C)*

> *As brincadeiras são planejadas de acordo com nossos projetos, mas claro que cotidianamente surgem brincadeiras de acordo com a necessidade da criança, porque, não é porque a gente define ou planeja que isso dá certo. (Professora E)*

Nas vozes das professoras, aparecem modos diversos de compreender como se dão os processos de aprender e desenvolver-se na infância e qual o papel da brincadeira. Por vezes, essa ênfase na relação da brincadeira com a aprendizagem, limita o brincar como uma função estritamente didática. Nos exemplos dados pelas professoras encontramos demasiada preocupação com o sentido pedagógico da brincadeira.

> *[...] a gente organiza através das brincadeiras e envolvendo letras [...] principalmente o desenvolvimento da imaginação, do cognitivo, também*

ela aprende o que, ela aprende a lateralidade, elas aprendem a expor suas ideias, tudo isso, na verdade a brincadeira, ela faz com que a criança desenvolva não só um lado, mas o corpo todo. (Professora B)

As dirigidas são planejadas para que eu possa trabalhar os conteúdos, a gente chama de conteúdos, para que eu possa trabalhar os objetivos de aprendizagem, 'né', aí a gente entra na coordenação motora, o próprio movimento, usando o próprio corpo [...]. (Professora C)

[...] então monto o circuito motor e faço com eles, envolvendo algumas habilidades, 'né', pular, correr, soprar, algumas dessas atividades assim que envolva esse lado para desenvolver essas habilidades [...]. (Professora D)

[...] E eles aprendem a partir do momento que eles pegam o brinquedo, que eles olham, ali eles já começam a aprender, seja na forma, na cor, no tamanho, na espessura, enfim. (Professora E)

[...] ou de raciocínio lógico, como por exemplo o dado de números. Nós temos um dado onde tem os números e nós trabalhamos várias coisas, numeral e quantidade, com eles, e assim, diante da rotina diária nós definimos. (Professora I)

Observamos nos trechos destacados, sentidos acerca do brincar planejado didaticamente. A ideia de ensinar de forma lúdica, de aprender brincando, de despertar o interesse da criança para aquilo que se quer "passar" acaba transformando a brincadeira em recurso didático.

É possível refletir sobre a relação do brincar com o 'resultado' no aprendizado, como se toda brincadeira precisasse de um objetivo didático para se classificar como uma ação pedagógica qualitativa e bem sucedida. No entanto, o brincar é amplo e complexo e é necessário sempre considerar a diversidade de contextos e as especificidades, pois nem tudo pode ser considerado brincadeira. Esta, envolve princípios básicos como a liberdade, as regras (construídas nas interações de

papéis sociais) e a imaginação. Sobre isso Monteiro e Delgado (2014) comentam:

> O brincar e o brinquedo têm sido largamente utilizados na Educação Infantil, como instrumentos pedagógicos. Entretanto, pouco ainda discutimos sua relevância na compreensão das culturas infantis e da cultura lúdica, sobretudo, do ponto de vista das crianças. (MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 108).

É preciso, portanto, ampliar as discussões em torno do brincar, para além do sentido de percebê-lo como instrumento pedagógico e muito menos apenas recreativo.

Considerações

Os sentidos construídos pelas professoras sobre a brincadeira na educação infantil são bem aproximados. Há uma compreensão da brincadeira como constitutiva da infância, importante para as crianças e necessária no cotidiano da instituição educativa. A brincadeira é fortemente associada com a ludicidade, a imaginação e a capacidade de aprender e se desenvolver na infância, no entanto, também é apontada como recurso didático metodológico.

Dessa forma, as professoras compreendem que, na medida em que se promova aprendizagens, a brincadeira é uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e, por vezes, concebem que essas aprendizagens estão vinculadas aos conteúdos didáticos previamente definidos em seus planejamentos.

A pesquisa aponta para uma necessária reflexão acerca da brincadeira como prática cultural que oportuniza a aprendizagem de diferentes linguagens e conhecimentos em contextos significativos de criação e imaginação pelas crianças, vinculados às suas experiências concretas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONTIEV, Alex N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988.

MONTEIRO, C. M. V. A.; DELGADO, A. C. C. **Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica**: uma análise dos estudos da infância. Rio Grande: Saber e Educar, 2014, p. 106-115.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. um olhar sobre as interações das crianças. **Revista Educação,** São Paulo, n. 2. out. 2011.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: educação infantil. Natal: Offset, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Curso de aperfeiçoamento em campos de experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil**. Natal: UFRN, 2012. Texto Didático do Módulo II (no prelo).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

5

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emanuelly dos Santos Lopes
Daniela Cristina Nunes Mendes
Kize Arachelli de Lira Silva

Introdução

Uma breve retrospectiva pela história da humanidade e poderemos perceber que o olhar sobre criança e infância se transformou historicamente. Havia formas de se pensar a criança que partiam exclusivamente dos adultos, então por muito tempo a criança foi percebida como um mini-adulto, como um recipiente vazio, incompleto, requerendo ser preenchido. Posteriormente, "com o surgimento das primeiras escolas maternais" (CHAMBOREDON; PRÈVOT, 1986 apud MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 108), as crianças "passam a ser entendidas a partir de um conceito de infância baseado no direito de bem-estar, que inclui, entre outros, os direitos à educação,

ao cuidado, ao lazer" (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 71 apud MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 108).

No Brasil, como sugere Oliveira *et al* (2012), as crianças só ganham visibilidade enquanto sujeitos de direitos no contexto de discussão e promulgação da Constituição Federal de 1988, marcada por pressões de movimentos feministas e de lutas sociais por creches e pré-escolas. É nesse contexto que o Art. 227 descreve que é dever da família, da sociedade e do estado assegurar, entre outros, o direito à educação. Esse fluxo é reiterado com o sancionamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que especifica o modo de materialização dos direitos expressos no Art. 227. E, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define organiza e regulamenta a educação brasileira e torna a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica. É neste cenário que as discussões acerca do currículo para Educação Infantil se intensificam, pois se faz necessário considerar a singularidade da infância e suas respectivas especificidades pedagógicas.

O discurso oficial acerca do currículo para educação infantil no país vem sendo construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacional na Educação Infantil (DCNEI) de 2009a, as quais orientam como eixos da prática as interações, a brincadeira e a garantia de experiências educativas nas práticas curriculares. Mais recentemente, esses eixos são reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, cujas orientações definem seis (06) Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento a serem garantidos às crianças nas práticas pedagógicas mediante desenvolvimento dos currículos da Educação Infantil, a saber: BRINCAR, CONVIVER, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR e CONHECER-SE, em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos já definidos nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

Essa legislação educacional reconhece a criança como sujeito ativo e de direitos.

É diante desse cenário que levantamos indagações sobre como esses direitos estão sendo garantidos nas interações e experiências das crianças nas instituições de educação infantil: o que as professoras compreendem por Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento? Como os Direitos de Aprendizagem estão se efetivando nas práticas pedagógicas através das experiências? Para tanto, este trabalho objetiva investigar sentidos atribuídos por professoras relativamente aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança no contexto dos currículos na Educação Infantil.

Para fins deste estudo, nos ancoramos nos fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Desenvolvemos uma pesquisa empírica, na qual realizamos entrevistas semiestruturadas (gravadas) com professoras utilizando recurso audiovisual (filmagem) e registro em diário de campo.

No próximo tópico, passaremos a apresentar o percurso metodológico, os sujeitos da pesquisa, os resultados e discussão em relação aos sentidos atribuídos pelas professoras sobre os Direitos de Aprendizagem das crianças da educação infantil.

Fundamentos e percurso metodológico

Para efeito deste estudo, assumimos os princípios de uma investigação qualitativa ancorada na abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e análise dialógica do discurso (Bakhtin, 1995; 2003). Identificamo-nos com alguns aspectos organizados por Freitas (2002) que reconhece nessas duas abordagens uma perspectiva qualitativa que prioriza, de um modo geral, as significações de sujeitos e os processos de elaboração de sentidos.

Utilizamos como procedimentos investigativos uma análise documental e pesquisa empírica, realizando entrevistas semiestruturadas com oito (08) professoras da creche e pré-escola. As professoras pesquisadas são de uma instituição pública de Educação Infantil de um município potiguar, conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das professoras (sujeitos da pesquisa)

Professoras	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação como Docente
A	44	Licenciatura em Pedagogia	(NÃO INFORMADO)	11 Anos
B	37	Licenciatura em Pedagogia	Gestão e Coordenação Escolar	16 Anos
C	35	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	12 Anos
D	46	Licenciatura em Pedagogia	Gestão e Coordenação Escolar	29 Anos
E	24	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em AEE Educação Especial	7 Anos
F	33	Licenciatura em Pedagogia	Gestão e Coordenação Escolar	9 Anos
G	35	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	8 Anos
H	35	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia; Cursando Mestrado em Educação	NÃO INFORMADO

Fonte: dados das entrevistas, quadro construído pela pesquisadora.

A criança como sujeito de direitos

No curso da história, a criança carregou muitas definições, todas elas tendo como prisma o olhar dos adultos em cada época. Por conseguinte, foi percebida como um mini-adulto, como um recipiente vazio, incompleto requerendo ser preenchido. No final do século XVIII e ao longo do século XIX, surge a ênfase da importância da educação na infância "com o surgimento das primeiras escolas maternais" (CHAMBOREDON; PRÈVOT, 1986 apud MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 108).

Foi longo o caminho até a sociedade perceber a criança como "sujeito de direitos" cidadão e participante ativo na construção da cultura, produtora da sua própria cultura, assim, reconhecemos as "crianças como agentes sociais". (CRUZ, 2008, p. 46).

No Brasil, oficialmente, a criança é reconhecida como cidadã de direitos a serem assegurados pelo Estado, família e sociedade a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Artigo 227, que diz:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 132).

Na contemporaneidade, existem documentos normativos das políticas educacionais no Brasil os quais consideram a criança como sujeito histórico e de direitos e, também, centro do planejamento pedagógico e das práticas cotidianas, concebendo-as como protagonistas da sua Aprendizagem. Sobra isso, as DCNEI (BRASIL, 2009a) afirmam que:

> [...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p. 97).

Essa recente concepção de criança inaugura uma reconfiguração do fazer pedagógico relativamente à escolarização desta etapa da vida, rompendo com as abordagens assistencialistas e compensatórias as quais estavam submetidas as crianças de 0 a 6 anos. Nessa perspectiva, a educação infantil, distinguindo-se do ensino fundamental e do ensino médio, deverá propiciar vivências educativas que considerem, além dos conhecimentos científicos socialmente reconhecidos, os que advém das práticas socioculturais, do saber popular e das interações.

Pensando currículo, práticas e sentidos

Essas vivências são sistematizadas em torno do currículo escolar. Entendemos este como o conjunto-processo de práticas-experiências (des)organizadas e vividas efetivamente em contextos educativos em torno da cultura, de objetos de conhecimento, fundamentadas em concepções e ações compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos na comunidade educativa, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento integral dos educandos.

O currículo se constitui na dimensão da práxis, enquanto processo e produto (RIBEIRO, 2004) e é entendido como texto, como produção discursiva, é sempre parcial e provisório, mas com relativa estabilidade constitutiva de sua natureza de referência (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao adjetivar o currículo para a educação infantil, as DCNEI também afirmam, no Artigo. 3º:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a, p. 97)

De fato, compreendemos a educação infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidade de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais (DANTAS, 2016).

Assim, referendamo-nos nessa compreensão de criança, infância e currículo para analisar os sentidos dos textos curriculares oficiais nas vozes das professoras, a partir de suas práticas curriculares – sentidos construídos acerca do currículo em ação – vivido e narrado, processo e produto, que institui e é instituído no contexto das práticas e experiências cotidianas.

Sentidos sobre os Direitos

Nas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com as professoras, seguimos um roteiro de perguntas, para melhor perceber suas vozes sobre os direitos. Neste trabalho, traremos algumas das vozes de professoras em torno das seguintes questões do roteiro: a) A BNCC define seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças. O que você compreende sobre Direitos de Aprendizagem? b) O que você sabe sobre os Direitos de Aprendizagem definidos na BNCC?

Para a análise dos dados construídos, organizamos as vozes das professoras por Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da educação infantil. A seguir, trazemos os sentidos daquelas sobre cada direito:

Quadro 2 – Vozes das Professoras / Entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil–Direito de CONVIVER

Direito de CONVIVER:
[...] a criança ela aprende, o primeiro espaço dela é em casa na família, então ela já vem com uma certa bagagem de convivência, [...] (Professora A–Creche 1, 2019)
[...] as crianças precisam conviver com adultos também na escola porque é importante para o desenvolvimento delas ,[...] com professores, outros funcionários da escola [...]. (Professora C–Creche 2, 2019)
[...] é o direito mais difícil [...] Porque elas não convivem juntas, elas vão conviver juntas a partir do começo do ano letivo [...] elas são educadas de maneiras diferentes com cultura diferente [...] Porque eles não tão acostumados a viver em comunidade [...] aí eles vão aprender a conviver, aprender a compartilhar [...] a brincar junto, aprender a tá meio dos adultos e deles, aprender a respeitar [...] (Professora E–Pré-Escola 1, 2019)
Que a escola e um espaço né onde a criança começa sua vida social, então ela começa ter contato com outras crianças que não é do ciclo normal dela porque ela vem de casa né e na escola na educação infantil é o seu primeiro contato com o mundo externo, um contato mais como é que se pode dizer, prolongado. (Professora G–Pré-escola 2, 2019)

Fonte: dados das entrevistas, quadro construído pela pesquisadora.

O Direito de Aprendizagem CONVIVER define que a criança deve ter interações com outras crianças de diferentes idades e com adultos, conhecendo suas culturas e criando relações de respeito e troca. Quando perguntadas sobre o que entendem do direito de CONVIVER, as vozes das professoras, conforme o quadro 2, se mantiveram em torno das relações familiares, crianças e escola. Para a Professora A, é na família que as relações e interações sociais se iniciam, enquanto para a Professora G as relações familiares podem ser limitadas.

Parece-nos que, para a Professora G, as crianças passam muito tempo em casa e na escola podem ampliar as possibilidades de trocas com outros. É onde "começa sua vida social" segundo esta docente. A

Professora C, ainda no quadro 2, quanto ao direito de conviver, enfatiza a importância de as crianças interagirem com os adultos da escola. Nessas três vozes percebemos semelhanças entre si e com a BNCC, quando esta menciona que as crianças devem conviver "com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos" (BNCC, 2017, p. 38).

No entanto, para a Professora E o Direito de CONVIVER é o "direito mais difícil", pois as diferenças de culturas familiares dificultam as crianças conviverem juntas, "elas não são acostumadas a viver em comunidade". A Professora E tem como dificultoso construir as relações diante da diversidade de comportamentos e costumes trazidos pelas crianças de suas casas para a escola. No entanto, é preciso ater-se que é função das instituições da infância "acolher" essa diversidade de ser das crianças por causa das culturas de suas famílias e "articulá-las" possibilitando experiências significativas para as crianças, como nos diz a BNCC:

> [...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (BRASIL, 2017, p. 34).

Quadro 3 – Vozes das Professoras / Entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil–**Direito de BRINCAR**

Direito de BRINCAR:
[...] toda criança precisa de um espaço para digamos para se descobrir, para soltar suas energias [...], a sua imaginação, a sua criatividade, o seu emocional entendeu, elas precisam bem do espaço e para isso acima de tudo do cuidado, dos olhares do professor [...] (Professora A–Creche 1, 2019)
É importantíssimo, [...] e a criança tem esse direito em casa mas eu acho que está muito mais voltado a brincar em frente a televisão, a brincar com o celular e aqui eles conseguem ter outros tipos de brincadeira né, o brincar de roda, o brincar até mesmo de pular [...] as vezes eles nem tem alguns alunos que nem conseguem pular ainda, mesmo estando já com quase três (03) anos, [...] começam a aprender a pular já na escola [...] (Professora B–Creche 1, 2019)
[...] por exemplo, é.... eles estão aprendendo o alfabeto, 'aí' eu só passo tarefa sobre o alfabeto, eu só mando eles escreverem as letras do alfabeto e não faço nada de interessante para chamar a atenção deles, então o quê que a gente fez, fez caixa sensorial que tirava as letrinhas, eles colocavam as mãos dentro tirava as letrinhas e dizia pro colega, que letrinha é essa? Também tem uma caixinha com fubá dentro que eles vão lá riscam a letrinha no fubá [...] (Professora E–Pré 1, 2019)

Fonte: dados das entrevistas, quadro construído pela pesquisadora.

Na escuta das professoras sobre o direito do BRINCAR percebemos três vertentes. Na voz da Professora A, no quadro 3, percebemos que ela vê o brincar como a maneira de a criança construir relações e descobrir-se, sendo preciso dar-lhe espaço para atuar como ator principal de sua cultura no brincar. Podemos ainda dizer que a Professora A considera seu papel como sendo um mediador nessa ação/experiência do cuidar.

Este posicionamento aproxima-se do que diz o direito de BRINCAR "cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais." (BRASIL, 2017, p. 38).

O brincadeira como prática cultural e atividade principal da criança, que oportuniza a construção de sentidos e significados sobre si mesma e o mundo, ou seja, linguagem primordial da infância, também é ressaltada nos estudos de Kishimoto (2010):

> Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

A Professora B, de acordo com o quadro 3, nos diz que o direito BRINCAR é "importantíssimo" e destaca que em casa as crianças brincam de outras formas: brincam por meio das tecnologias, um brincar imóvel, mas na escola são oportunizadas brincadeiras que possibilitam explorar e movimentar o corpo. Sobre isso Monteiro e Delgado (2014) dizem que as tecnologias tornam-se cada vez mais presentes:

> A mídia e os jogos eletrônicos entram cada vez mais na vida dos pequenos e isso se dá de tal forma que as crianças por vezes adquirem informações que os adultos não têm e que escapam aos seus domínios. Isso reforça a tese dos estudos da infância de que as crianças são atores, no sentido de que são participantes ativos na construção de suas culturas. (MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 113)

Nos últimos anos, temos visto o desenvolvido acelerado das tecnologias midiáticas, exemplo disso, os celulares têm todas as funções de

um computador, sua função tornou-se diversificada. Para a geração X ainda é difícil entender os avanços tecnológicos; para a geração Y não tem sido muito dificultosa a adaptação enquanto adentram no mundo tecnológico, diferente da geração anterior; já a geração Z, podemos dizer que nasceu num contexto tecnológico e para estes o uso da tecnologia tem sido de fácil manejo, algumas das crianças da década atual desde bebês têm acesso a celulares dos pais, onde veem, além das redes sociais, o Youtube, fotografam e filmam. Ainda vivenciamos um contexto em que muitas pessoas brasileiras não têm fácil acesso a recursos tecnológicos, mas nota-se a crescente de crianças que têm alguma proximidade com a tecnologia. Percebe-se que as tecnologias têm se tornado parte do cotidiano das crianças, considerando o contexto tecnológico que vivemos, sendo a tecnologia parte da cultura atual, as mídias e eletrônicos se fazem cada vez mais necessários na Educação Infantil, pois é preciso oportunizar experiências que tragam proximidade com as tecnologias, até mesmo para garantir o direito ao acesso às crianças menos favorecidas.

Já na voz da Professora E percebemos que há presença da relação do brincar para o fazer pedagógico, utilizando jogos ou meios lúdicos de ensinar o "alfabeto", por exemplo, "para chamar atenção" das crianças. Sobre isso CHAMBOREDON; PRÈVOT (1986) nos dizem que:

> O brincar, os jogos e os brinquedos com objetivos pedagógicos começaram a ser incorporados desde cedo pelas escolas e, mais tarde, pelas famílias [...] ultrapassaram o sentido anteriormente dado às brincadeiras de apenas ocupar as crianças com algo meramente recreativo, tornando-se algo que também podia auxiliar seu desenvolvimento. (CHAMBOREDON; PRÈVOT, 1986 apud MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 108-109).

Diante disso, afirma-se que o brincar pedagógico é importante na perspectiva da intencionalidade educativa das práticas pedagógicas e

na mediação, como afirma a BNCC. Isso não quer dizer "brincar para se alcançar um objetivo", porque o importante não é o produto final, visto que é priorizado todo o processo das experiências construídas através de vivências, da tomada de decisões, da autonomia e da construção de regras. Sendo a brincadeira a principal linguagem da criança, ela é protagonista de suas aprendizagens. Ela brinca cotidianamente de diferentes formas em diferentes espaços, assim, a professora (como mediadora) vai imprimir intencionalidade educativa acerca dos saberes do patrimônio cultural, como as ciências da natureza, as tecnologias, as artes entre outros. Parte do educador o planejamento, a organização, a orientação, o monitoramento e a impressão da intencionalidade nas práticas e interações, considerando a criança inteira, concreta e suas especificidades, garantindo a ampliação de possibilidades e a pluralidade de experiências.

Quadro 4 – Vozes das Professoras / Entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil–Direito de PARTICIPAR

Direito de PARTICIPAR:
[...] numa escola, para se funcionar precisa da participação de todos, de pais, alunos, professores e todos os envolvidos [...] nessa escola aqui não tem como a gente escolher, como é que nós vamos participar da escolha de brinquedos se não tem brinquedos? Como é que os alunos pode, tia eu quero brincar com isso, a gente não tem como levar ele pra participar num ambiente pra ele escolher e dizer por exemplo hoje nós vamos brincar,[...] não tem como não tem como ter essa participação ativa [...] fica muito uma coisa só centrada na sala de aula e era pra ser fora da sala muitas coisas fora da sala. (Professora C–Creche 2, 2019)
Participar eu acho que a gente talvez não esteja trabalhando como deve ser trabalhado, essa participação da criança ela precisa ser mais ativa, precisa partir dela [...] talvez a criança não esteja participando tanto quanto deveria talvez até por comodismo [...] precisa ter uma participação maior a criança ela precisa participar mais na construção do que ela tá precisando aprender. (Professora D–Creche 2, 2019)

Fonte: dados das entrevistas, quadro construído pela pesquisadora.

No quadro 4, a Professora C, expressa em sua fala que a falta de materiais e recursos tem 'forçado' as experiências de participar para dentro da sala, limitando as possibilidades de "escolha" e de participação das crianças, principalmente no que diz respeito às brincadeiras de explorar ambientes. Ela destaca "como é que nós vamos participar da escolha de brinquedos se não tem brinquedos?".

Já para a Professora D, ainda no quadro 4, as crianças não estão "participando tanto quanto deveria" e para ela, parte disso se dá por certo "comodismo", ela não nos diz de quem partiria esse "comodismo", entendemos que esteja se referindo a si mesma e professoras como um todo. A Professora D enfatiza a importância de a criança expressar sua voz e ser ativa no processo da construção da Aprendizagem dentro da escola. Logo, como o direito de PARTICIPAR é fundamental para o desenvolvimento de diferentes linguagens, para decidir e se posicionar juntamente com a elaboração de conhecimentos, corroboramos com Dahlberg, Moss e Pence quando afirmam:

> [...] A criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. [...] a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual. Tal construção produz uma criança, que nas palavras de Malaguzzi, é *"rica em potencial, forte, poderosa, competente.* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

As vozes das professoras trazem elementos do que expressa ser o direito PARTICIPAR "ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador" (BRASIL, 2017 p. 38). Embora nas práticas cotidianas na instituição não tenha sido possibilitada a participação ativa das crianças "como deveria", percebe-se que as professoras entendem como se dá o direito de PARTICIPAR. Podendo aqui serem levantadas outras questões.

Quadro 5 – Vozes das Professoras / Entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil–Direito de EXPLORAR

Direito de EXPLORAR:
[...] é um direito importante porém não tão simples de se manter ele todo, você cumprir ele todo mas é muito importante. [...] (Professora B–Creche 1, 2019)
[...] a educação infantil é isso é movimento é gesto é aprender sobre textura, sobre o que é quente o que é frio porque eles vem de casa sem esse conhecimento de mundo [...] esse direito de EXPLORAR a gente deve trabalhar bem porque é daqui que eles levam disso aqui pra vida, [...] tinha uma parede áspera, ele não sabia o que era isso em casa porque [...] (Professora C–Creche 2, 2019)

Fonte: dados das entrevistas, quadro construído pela pesquisadora.

A Professora B nos diz no quadro 5 das dificuldades para materializar as experiências e práticas cotidianas e, assim, garantir os aspectos que esse direito de Aprendizagem abrange, como: "movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras [...] ampliando seus saberes sobre a cultura [...]" (BNCC, p. 38). Compreendemos que as dificuldades quanto à materialização dos direitos podem estar relacionadas ao não conhecimento profundo dos Direitos de Aprendizagem, por isso não entendendo como "cumprir ele todo" nas palavras da Professora B. É importante considerar que é recente a inserção da BNCC como orientadora dos currículos da infância. E, mesmo anteriormente havendo a DCNEI, percebe-se que o documento observado para pensar o currículo não era esse.

Para a Professora C, também no quadro 5, a escola pode possibilitar o explorar colaborando com o desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências. A Professora C destaca que tem percebido nas crianças que em suas casas são limitadas as possibilidades de explorar, pois algumas crianças são extremamente "protegidas" pelas mães, as quais temem que aquelas se machuquem enquanto exploram os ambientes e objetos, como uma "parede áspera". A partir

desta ampliação dos saberes da cultura, enquanto a criança reconstrói e transforma a si mesma e o mundo, compreendemos também nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003) que "[...] a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele – mas também o influencia e constrói significados a partir dele" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

Quadro 6 – Vozes das Professoras / Entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil–Direito de EXPRESSAR

Direito de EXPRESSAR:
[...] a criança se expressa de várias maneiras, até num choro que muitos, a gente da educação infantil tem essa realidade [...] a gente tem que dar essa oportunidade a eles e eu já indo pra outra pergunta já entrando, eu faço muito isso muito quando eu começo a aula sempre eu pergunto na segunda feira sempre eu pergunto como o final de semana? [...] (Professora C–Creche 2, 2019)
[...] você tem que ter muito cuidado naquilo que você está repassando [...] que não venha deixar é interrogações na cabeça da criança e dar sempre a ela o direito de se EXPRESSAR, pra saber se ela tá entendendo alguma coisa. (Professora A–Creche 1, 2019).

Fonte: dados das entrevistas, quadro construído pela pesquisadora.

No quadro 6, a Professora C nos diz que busca construir diálogos com as crianças, pois elas nos dizem algo "até num choro". O sentido que a Professora C expressa, aproxima-se com a afirmativa do Direito de EXPRESSAR ao considerar a criança "como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens". (BRASIL, 2017, p. 38).

No entanto, para a Professora A, ainda no quadro 6, o Direito de EXPRESSAR aqui parte da perspectiva de "expressar pra saber se ela tá entendendo alguma coisa". Trata-se então do olhar para o intelectual, 'se aprendeu o que se ensina', não se aproximando do

"expressar de diversas formas e maneiras, pelas artes" que o Direito destaca. Não conseguimos perceber aqui a criança como aquela que "na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos" (KRAMER, 2007, p. 16).

Quadro 7 – Vozes das Professoras / Entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil–Direito de CONHECER-SE

Direito de CONHECER-SE:
[...] é um dos direitos mais importantes porque a criança ela tem que se conhecer e entender que ela pertence a um mundo onde ela vai ter que conviver com as pessoas da família, com as pessoas da escola, com as pessoas de fora da escola também e a gente tem que ir formando essa identidade de uma forma que ela consiga conviver aceitando o outro né, [...] (Professora D–Creche 2, 2019).
Procuro me conhecer, os meus limites, as minhas limitações, a minha parte emotiva, afetiva também pra que eu entenda que eu quando for pra eu repassar os meus conhecimentos, que eu esteja, me sentir preparada para desenvolver o meu trabalho. (Professora A–Creche 1, 2019)

Fonte: dados das entrevistas, quadro construído pela pesquisadora.

Nos trechos do quadro 7, a Professora A entende o Direito de CONHECER-SE num olhar voltado para ela mesma, em que ela precise conhecer as "limitações" de sua prática cotidiana e se sinta preparada para tal para quando for repassar os "conhecimentos". Não faz relação com as crianças, considerando necessário conhecer-se antes para melhor ensinar o que ela sabe. A voz da Professora A se distancia do que é definido na BNCC neste direito:

> Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38).

O Direito de CONHECER-SE destaca na construção da identidade da criança; identidade essa que é um conjunto de sua própria personalidade, da sociedade e cultura na qual está inserida. Para se trabalhar essa construção é necessário que seja feita positivamente em relação aos grupos dos quais a criança faz parte e isso acontece trabalhando cotidianamente experiências diversas em relação à cultura. A criança se conhece e reconhece pelas experiências na escola e fora dela.

Na voz da Professora D, no quadro 7, percebemos aproximações com o que o documento afirma do direito. A Professora D relaciona o CONHECER-SE com o ato de a criança conhecer sua cultura e a do outro, e entender "o mundo [a] que pertence". Vemos aqui a criança que produz sua cultura enquanto experiência e ressignifica a cultura que a cerca. A Professora D ainda nos diz que a relação-interação com outros, adultos e crianças, possibilita a criança formar sua identidade e respeitar as diferenças que a cerca. Considerando a relevância das interações e das diversificadas experiências para o desenvolvimento integral das crianças, partilhamos das ideias de Sonia Kramer com relação a "[...] o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas" (KRAMER, 2007, p. 15).

Para encerrar, mas sem concluir...

Os documentos curriculares para a educação infantil concebem a criança como sujeito de direitos, como as DCNEI, garantindo assim a necessidade de efetivar os direitos nas práticas pedagógicas com vistas a oportunizar a criança o desenvolvimento integralmente por meio de experiências significativas, considerando suas especificidades etárias e singularidades. Neste trabalho olhamos para os 6 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil trazidos

na BNCC e buscamos ouvir as vozes de professoras sobre tais direitos, sendo suas vozes o objeto de nossa pesquisa. O nosso objetivo foi analisar as vozes das entrevistas com as professoras sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, como estão sendo efetivados nas práticas pedagógicas, se estão sendo garantidos nas interações e nas experiências para as crianças e perceber as aproximações com o que o documento afirma.

Os dados da pesquisa construídos e as análises realizadas nos permitiram compreender alguns aspectos que queremos destacar nessas considerações. Percebemos que há um anseio pela participação das famílias na instituição escolar, pois as professoras consideram que essa participação é imprescindível no processo de garantia dos direitos das crianças. Ainda, as professoras expressam dificuldades em materializar os direitos em experiências significativas às crianças, e tais dificuldades parecem paralisar uma boa oferta de possibilidades que gerem boas experiências e efetivem os direitos das crianças.

Muitas das professoras ouvidas traziam em suas vozes, às vezes de forma tímida, aproximações com os Direitos de Aprendizagem. Em algumas vozes, relatos se afastaram do que propõe a BNCC. Isto fica evidenciado quando, em determinadas respostas, as professoras entrevistadas relacionavam os direitos com suas próprias práticas ou consigo mesma e não com as crianças.

Consideramos também, que muitas das dificuldades e/ou distanciamento dos direitos podem ser por pouco conhecimento sobre os Direitos de Aprendizagem e as possibilidades de experiência a serem pensadas com e para as crianças. Isto pode estar correlacionado ao fato de que ainda é recente a inserção da BNCC nas instituições.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira Infância**: perspectiva pós-moderna. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 116. p. 20-39, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. p. 13-23. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morxhida. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVA ATUAL, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

MONTEIRO, C. M. V. A.; DELGADO, A. C. C. **Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica**: uma análise dos estudos da infância. Rio Grande: Saber e Educar, 2014. p. 106-115.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. (org.). **O trabalho do professor na Educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diferentes espaços / tempo da organização curricular. *In*: ALMEIDA, Maria Doninha de. (org.). **Currículo como artefato social**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004. (Coleção pedagógica, n. 2).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

6

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E FAZERES COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende

Introdução

Pensar em práticas pedagógicas na Educação Infantil e, especificamente, para bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos, nos coloca um grande desafio, primeiro pela falta de entendimento das especificidades e capacidades dessas crianças e, em segundo, por se tratar de bebês e crianças bem pequenas que ainda "engatinham" no uso da linguagem oral, sendo necessário uma maior atenção na compreensão dos seus diferentes modos de comunicação e expressão. Compreender que os bebês e crianças bem pequenas usam muito mais do que a linguagem oral, é ampliar nosso olhar aos sinais extraordinários de expressividade nos modos de dizer e fazer deles, pelos quais comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções. O Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolve um trabalho

de referência com as crianças de 1 a 11 anos, sendo objetivo desse texto conversar sobre o trabalho realizado com as crianças de 1 a 3 anos e 11 meses[2].

Os bebês, as crianças pequenas e as crianças bem pequenas são concebidos como sujeitos que, por sua condição humana, ao mesmo tempo se assemelham e se distinguem dos indivíduos de outros ciclos de vida, por especificidades de ordens biológica e cultural. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece sua vulnerabilidade e relativa dependência em relação ao meio sociocultural como sujeito humano em início de vida, cresce o (re)conhecimento de suas capacidades para aprender para comunicarem-se desde cedo e desenvolverem-se em condições de possibilidades sociais e, ainda, de participar-intervir dos/nos contextos em que vive e de produzir cultura (ZABALZA, 1998; VIGOTSKI, 2000; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; WALLON, 2005; SARMENTO, 2007).

Nesses termos, a visão de criança lacunar, incapaz, abstrata e passiva, contrapõe-se e consolida-se uma perspectiva de criança "rica" e potente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), como pessoa completa e integral, contemporânea, concreta e contextualizada, (inter)ativa, competente, produtiva – notadamente pela produção de sentidos marcados pela ludicidade – e capaz de participar dos contextos onde vive, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades/especificidades. São postos em relevo, portanto, como constitutivos das crianças como sujeitos – em sua pluralidade e singularidade –as interações – em que se reconhece o caráter mediador do(s) outro(s) e da(s) linguagem(s) – e a brincadeira – a atividade essencialmente lúdica, modo de as crianças se relacionarem com/e significarem o mundo em que vivem e a si mesmas.

2 As crianças 1 anos a 3 anos e 11 meses são agrupadas no NEI da seguinte maneira: turma do berçário II, para as crianças com 1 a 2 anos, turma 1, para as crianças com 2 a 3 anos e turma 2, para as crianças com 3 a 4 anos.

Em meio a essas teorizações, destacamos os estudos no campo da Psicologia, especialmente os que assumem a gênese social da constituição humana, como a abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (2005; 2007) e a psicogênese social de Henri Wallon (2005), que afirmam que a criança se desenvolve mediante as relações sociais, no compartilhamento e apropriação de práticas da cultura, em interações mediadas pelos outros e pela linguagem. Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento de cada criança realiza-se nos contextos onde vive, desde os primeiros dias de vida.

Desse modo, compreendemos que os bebês e crianças bem pequenas são sujeitos humanos em fase inicial da vida, são pessoas concretas e contemporâneas com especificidades. São sujeitos ativos, capazes de aprender, construir, interagir, duvidar, transgredir, questionar e discordar. São curiosos e têm o desejo de conhecer, investigar, experimentar, para conhecer o mundo e dele se apropriar/transformar.

Desde o nascimento (biológico e cultural) são os bebês e crianças bem pequenas, ao mesmo tempo, semelhantes e singulares, (inter) ativos, marcados pelo meio em que vivem ao mesmo tempo em que o marcam. São produtores de cultura, essencialmente lúdica, permeada de afetividade e interagem com o mundo mediante linguagens diversas: choro, movimentos, olhares, gestos, expressões, emissão de sons, risos, oralidade – interpretadas e respondidas pelo meio social (REZENDE, 2018).

A partir dessas concepções, do modo como compreendemos quem são os bebês e crianças bem pequenas e de como elas aprendem, o NEI organiza sua prática pedagógica tendo muito cuidado e respeito às especificidades e necessidades desses sujeitos. O NEI pensa em todos os aspectos que envolvem a prática pedagógica, a começar, pelo processo de inserção e adaptação entendido como parte essencial do

fazer docente e primeiro modo de organização da vida dessas crianças na instituição.

Inserção e adaptação de bebês e crianças bem pequenas no NEI

A entrada das crianças em uma instituição de Educação é sempre um momento muito delicado para todos os envolvidos – instituição, família, professores e, principalmente, para as crianças. Pensar e planejar esse processo é fator primordial, visto que esse é um organizador fundamental na inserção da criança numa instituição educativa. De acordo com a Proposta Pedagógica do NEI, "a entrada da criança na instituição de ensino se faz importante pela necessidade de socialização, de inserção em práticas da cultura mediadas e com intenção pedagógica e de expansão do seu mundo familiar" (NEI, 2020).

No NEI, quando pensamos nesse momento pensamos em dois processos distintos, mas que se complementam, o processo de inserção e o processo de adaptação. Entendemos por inserção o momento em que planejamos estratégias para inserir as crianças no espaço da instituição, nas relações fora do seu núcleo familiar, com um tempo definido e com atividades diferenciadas para as crianças e para as famílias. Os pais ou responsáveis são convidados a passar mais de uma semana na instituição junto da equipe, incluindo momentos com a coordenação de ensino e a psicóloga. Já o processo de adaptação, esse não tem tempo pré-determinado e acontece ao longo de toda a vida dos seres humanos, pois entendemos que a cada situação nova, precisamos nos (re)adaptar. Por isso, para a equipe do NEI, o processo de inserção e de adaptação é entendido como sendo gradativo, variando de criança para criança, a partir das especificidades e vivências anteriores de cada uma delas. Esse processo vai sendo conquistado e construído nas

interações com os outros – bebês e crianças, professores, pais – com o meio e com a instituição.

E nesse processo, que tem como foco principal os bebês e crianças bem pequenas que chegam na instituição, é preciso que o momento de entrada aconteça de modo tranquilo, seguro e confortável para as crianças e suas famílias. Para isso, a equipe pedagógica do NEI organiza algumas estratégias que ajudam a nortear o trabalho e garantir que os objetivos sejam alcançados. Como estratégias, realizamos diferentes momentos de reuniões coletivas e individuais sobre o processo de inserção, de adaptação, sobre a instituição e para conhecermos melhor as crianças, suas rotinas e sua família; realizamos visitas a escola; reduzimos o tempo de permanência da criança na instituição nas primeiras semanas, sendo seu aumento de modo gradativo; com os bebês, fazemos uma entrada gradativa, por pequenos grupos de crianças; proporcionamos momentos de conversas/escuta com a coordenação e com a psicóloga, entre outras estratégias de aproximação, construção de vínculos e segurança.

E a cada novo ano, a cada nova turma, mesmo com uma grande experiência sobre esse processo, nos preparamos e, ao final, percebemos que as crianças e suas famílias constroem um vínculo significativo com toda escola, ficando as crianças muito bem nesse novo espaço que agora passa a ser delas também.

Mesmo sendo um período voltado para práticas que visem a inserção e a adaptação dos bebês e crianças bem pequenas, planejamos essas vivências e estratégias de acolhimento a partir dos eixos que estruturam o nosso fazer na Educação Infantil – as interações e brincadeiras. Após algumas semanas do início do processo de inserção, quando a rotina já é mais estruturante para o grupo e para cada criança, começamos a ampliar as experiências propostas e a introduzir os projetos de trabalhos, para as turmas do berçário e o tema de pesquisa, para as turmas 1 e 2.

A metodologia dos projetos de trabalho, do tema de pesquisa e das atividades significativas no NEI

Ao longo dos seus mais de 40 anos, o NEI se consolidou como referência nacional ao propor, como estratégia de ensino, a metodologia do tema de pesquisa. Essa metodologia é usada a partir das turmas 1 até o 5º ano do Ensino Fundamental e tem como principal característica o protagonismo das crianças na escolha do tema que desejam investigar/conhecer.

Quando pensamos em uma metodologia em que as crianças têm a possibilidade de escolher, de refletir e de questionar sobre o que desejam investigar, nos deparamos com o desafio de fazer isso com uma turma de bebês de 1 e 2 anos (berçário II), pois entendemos que esse grupo ainda está iniciando no uso da linguagem oral, não sendo possível trazer o tema de pesquisa, sem descaracterizá-lo.

Desse modo, para as turmas do berçário II, propomos a metodologia dos projetos de trabalho e das atividades significativas, em que o grupo pode, partindo dos interesses e/ou necessidade das crianças, a partir do olhar do professor, propor vivências por meio de um projeto em que as crianças possam investigar, explorar, observar, experimentar, registrar, ampliar suas experiências com a cultura e com tudo o que possa envolvê-la, seja um projeto sobre borboletas ou um projeto com música, leitura, poesia, brincadeiras e brinquedos tradicionais, por exemplo. A partir da turma 1 é que entramos com o tema de pesquisa.

As atividades significativas são atividades que permeiam desde as turmas do berçário até o 5º ano do Ensino Fundamental, não precisando ser vinculadas aos projetos de trabalho ou ao tema de pesquisa. Para Farias e Salles (2012, p. 21), essas atividades "[...] embora não tenham uma relação temática ou sequencial com outras atividades, têm sentido e significado, em si mesmas, para o grupo de crianças".

Já o tema de pesquisa é uma proposta interdisciplinar que articula os interesses e as necessidades das crianças, seu contexto sociocultural e os conhecimentos construídos pelas diferentes áreas de conhecimento (RÊGO, 1999). Os temas surgem de questionamentos das crianças a partir de uma situação vivida por elas e articula três dimensões básicas: o contexto sociocultural das crianças, as áreas de conteúdos ou campos de experiências e o nível de desenvolvimento das crianças.

Para que um assunto se torne tema de pesquisa, ele precisa gerar questionamentos, envolver um componente afetivo do grupo, possibilitar uma visão mais ampla da realidade e aglutinar conceitos de várias áreas do conhecimento/campo de saberes e experiências.

A partir dessa organização do trabalho pedagógico, conseguimos trilhar com as crianças por um caminho de pesquisa, curiosidades e de construção do conhecimento por elas, de modo crítico, reflexivo e significativo. Os projetos de trabalho e o tema de pesquisa, permeados pelas interações e brincadeiras, criam condições de oportunidades para que bebês e crianças bem pequenas se desenvolvam de modo integral.

Interações e brincadeiras na Educação Infantil

No NEI, todas as práticas são planejadas tendo como eixo principal as interações e brincadeiras. Compreendemos que as interações assumem papel primordial no desenvolvimento do ser humano por seu caráter mediador, sendo mediadas pela linguagem.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) enfatizam que a interação social é

> [...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de

> constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (BRASIL, 2006, p. 14)

O texto também estabelece que o desenvolvimento das crianças é tão mais potencializado quanto mais diversos forem seus parceiros e experiências, "desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade" (BRASIL, 2006, p. 15).

O documento também destaca que, mesmo antes de desenvolverem a fala, os bebês e crianças bem pequenas já se expressam por meio de outras linguagens como a gestual e a corporal, mas sempre a partir do contato com outros parceiros – adultos ou crianças. No âmbito da escola, é importante então garantir trocas significativas entre adultos e crianças e oportunizar trocas entre as próprias crianças, principalmente por meio da brincadeira, bem como dar tempo e espaço para que elas desenvolvam atividades em pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a curiosidade e a criatividade e a negociarem ações e decisões.

Desse modo, no NEI, as interações e brincadeiras são compreendidas como ações conjuntas, recíprocas, que afetam de modo significativo – como partilha, como troca, como exploração, descoberta e produção de sentidos – os sujeitos envolvidos. São sempre mediadas pelos outros e pela linguagem, sendo pelas interações sociais (relação eu-outro) que as crianças se constituem como sujeitos humanos, produzindo sentidos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as cercam (REZENDE, 2018).

A brincadeira, enquanto atividade principal da criança e prática da cultura, emerge nas relações sociais e vai adquirindo as características do brincar tal como é reconhecido no meio sociocultural. A brincadeira emerge das formas como são significadas e expressadas nas interações com os outros, juntamente à percepção e reiteração de seus efeitos, nas situações de repetição inicial de ações, movimentos

e expressões. A criança vai, nas interações, aprendendo a produzir brincadeiras, ao mesmo tempo em que se produz/se constitui como sujeito (REZENDE, 2018).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) – documento de caráter mandatório, que se materializa como instrumento de consulta para elaboração e desenvolvimento de propostas e práticas em instituições de Educação Infantil (DANTAS, 2016, p. 68) – dão centralidade, em suas proposições, às interações e à brincadeira. Ao definirem a criança – como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12) –, propõem que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira" (BRASIL, 2010, p. 25).

Quando o Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 20/09 – que revisa as DCNEI a partir da Resolução CNE/CEB nº 05/09 que, por sua vez, institui as DCNEI –discute os objetivos e condições para a organização curricular, aponta que

> 5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. As instituições de Educação Infantil devem, tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil, quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, **plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor**. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação,

> manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009, p. 12, grifos nossos).

Ao brincar, as crianças pequenas apreendem e, produzindo culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica da sociedade onde vivem, fazendo sua releitura do mundo, isto é, leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários, em que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos (BARBOSA, 2009).

> A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que têm que ser interpretados, re-significados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam (BARBOSA, 2009, p. 72).

Essas perspectivas nos propiciam pensar que, tanto as interações, como as brincadeiras podem, ou não, serem vivenciadas de modo mais potente e significativo às crianças, dependendo do modo como as práticas são pensadas e vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o que envolve, por sua vez, modos como são concebidas as próprias crianças, seu desenvolvimento, sua educação, o papel dos adultos e as condições de possibilidades que são propiciadas, ou não, para as crianças.

Esses aspectos ganham ainda mais relevo quando pensamos nas crianças bem pequenas, cujas possibilidades de (inter)ações e de brincadeiras ainda são iniciais, o que demanda mais atenção, interpretação e (re)ação por parte dos adultos.

Práticas pedagógicas no cotidiano das crianças de 0 a 3 anos

Ainda nos dias de hoje, os bebês e crianças bem pequenas têm dificuldades em serem reconhecidas como pessoas concretas, contemporâneas, capazes de aprendizagens significativas, sujeitos que intervém ativa e construtivamente em seus processos de crescimento e desenvolvimento. Para Fortunati e Tognetti (2019),

> Pensar em uma criança protagonista nos processos de sua própria educação inevitavelmente leva a transformar e a confirmar a nossa ideia de currículo. Já não pensamos na educação como uma processo de simples transferência de conhecimento de uma vaso cheio para um vaso vazio, e achamos que o currículo deve ser construído em torno da nossa capacidade em oferecer as crianças oportunidades, não conteúdos, mas oportunidades de experiência que possibilitem a cada uma delas, de acordo com os percursos individuais e diferentes, participar como protagonista ativo e construtivo das experiências em que está envolvida (FORTUNATI; TOGNETTI, 2019, p. 81).

É preciso que os bebês, as crianças bem pequenas e todas as outras crianças, tenham oportunidades de descobertas e exploração em seu próprio tempo, sem metas a serem vencidas ou conteúdos pré-estabelecidos a serem transmitidos. Entendemos que as interações e a brincadeira são importantes por si só. Nesse sentido, temos organizado práticas em que criamos condições de oportunidades e possibilidades sociais de interações e brincadeiras para os bebês e crianças pequenas, onde eles possam experimentar, sentir, explorar, questionar, partici-

par e produzir cultura, onde possam conhecer o mundo através da exploração e da experimentação (inter)ativa. Essas interações podem estar vinculadas aos projetos de trabalho, ao tema de pesquisa ou às atividades significativas. Essa última, como já dissemos, permitem que as experiências mais simples, sejam significativas para as crianças, permitindo que elas experimentem algo ainda desconhecido, seja através de uma sensação, de um toque ou de uma brincadeira.

Nessas experiências, entre tantas outras coisas, os bebês e as crianças bem pequenas leem e ouvem histórias todos os dias em situações diversas, constroem com e sem o adulto, segundo seus "jeitos" e seus tempos, suas próprias experiências, relações e conhecimentos, conversam, brincam, desenham, colam, recortam, pintam, formas essas de experimentar e internalizar o mundo. É preciso que elas experimentem e proponham ideias e enredos, experimentem espaços, situações e materiais diferentes, em áreas externas e internas, com materiais estruturados ou não, propícios à imitação e à imaginação.

Acreditamos que os bebês e as crianças bem pequenas podem e devem participar e intervir nos contextos em que vivem produzindo cultura, exercendo uma "autonomia" relativa, com apoio e acolhimento, sempre observando (com mediação) o que há a sua volta: pessoas, animais, plantas, folhas, flores, frutos, sementes, água, areia, pedras, vento, chuva, céu, estrelas, lua, calor, frio, sons, carros, bicicletas, motos, aviões, relacionando, comparando, falando, ouvindo, pensando, imaginando, brincando, sendo bebês e crianças que estão aprendendo e se desenvolvendo, no agora.

Desejamos que a discussão aqui empreendida possa possibilitar um olhar mais atento para algumas questões significativas pertinentes à organização do trabalho pedagógico que se desenvolve em instituições de educação infantil, sobretudo as que envolvem o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, compreendendo que as dimensões

corporal, cognitiva, simbólica e afetiva das crianças constituem sua totalidade pessoal, que se desenvolve mediante processos de interação, mediação, pelos outros, pela linguagem e pela brincadeira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem S. et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB 20/09**: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009..

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FARIAS, Vitória Líbia; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2012.

FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria. Por um Currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação. *In*: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara. **As Crianças e a revolução da diversidade**. La Bottega di Geppetto. Brasil: Buqui, 2019.

NEI. **Proposta pedagógica do núcleo de educação da infância**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Educação, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento**. Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, n.2).

REZENDE, Marianne da Cruz Moura D. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

VIGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n. 71, 2000. Campinas: Cedes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

WALLON, Henri. **A Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALZA, Miguel A. Os Dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7

SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Cristina Nunes Mendes
Elaine Luciana Sobral Dantas
Rayssa Cruz de Farias Coutinho

Introdução

Compreender a infância a partir da perspectiva das próprias crianças tem sido um desafio que se coloca na construção de narrativas sobre seu cotidiano, sua educação e sua vida, demandando uma concepção de criança como pessoa integral, de direitos, capaz de participar de seus contextos de vida, agente, produtora de cultura mediante a elaboração de sentidos próprios-singulares em relação a si própria e ao mundo que lhe cerca, considerando que esses contextos demarcam sua infância – assim como a cultura e os fatores biológicos – e condicionam sua vida.

No Brasil, as políticas curriculares nacionais, materializadas em textos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação Infantil–DCNEI (BRASIL, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2017), definem a construção dos currículos nas relações e práticas cotidianas, considerando o protagonismo da criança e a centralidade de suas experiências educativas.

Nesse contexto de estudos da infância, sobre e com as crianças e de respaldo legal que elas ocupam nos documentos curriculares, nos indagamos sobre: Quais experiências estão sendo desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas? Que sentidos constroem acerca do que podem e precisam aprender nessas experiências?

Ainda que a produção científica acerca da educação de crianças em faixa etária de educação infantil tenha sido ampliada a partir da década de 1980, apenas nas últimas décadas tem-se considerado as perspectivas das próprias crianças sobre o assunto, haja vista que para tanto foi preciso repensar as concepções de criança e infância, reconhecer e legitimar seus direitos a participação e acolher suas vozes como importante contribuição a para organização de suas próprias rotinas (CRUZ, 2017).

Neste texto, discutimos os dados construídos em uma pesquisa de iniciação científica que teve como objetivo analisar sentidos construídos pelas crianças acerca de suas experiências de aprendizagem em uma instituição de Educação Infantil da região do Sertão Central Potiguar. Nas seções seguintes, apresentaremos a abordagem metodológica, procedimentos e sujeitos da pesquisa, situaremos nosso referencial teórico sobre currículo e experiência e por fim, trazemos nossa análise e discussão dos sentidos das crianças pesquisadas.

Metodologia: fundamentos, procedimentos e sujeitos da pesquisa

Nos ancoramos nos fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995, 2003). Ambos estudiosos valorizam a importância das interações

sociais e a centralidade da linguagem como instrumento, mediador de interação e de constituição do psiquismo – fundamental para o desenvolvimento humano.

Dessa maneira, desenvolvemos uma investigação qualitativa que busca considerar os contextos, não isolando o objeto, mas considerando os fatores que o envolve (FREITAS, 2009). Como exemplo, citamos as escolhas dos procedimentos escolhidos, que valorizam as vozes dos sujeitos, suas opiniões e preferências. Desenvolvemos uma pesquisa empírica, envolvendo sessões de observação participante e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, registradas com recurso audiovisual e em diário de campo. A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes turmas: uma Creche 2 com crianças de 3 a 4 anos de idade e uma de pré-escola I e de pré-escola II com crianças de 4 a 6 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil na região do semiárido potiguar.

Utilizamos recursos para mobilizar suas diferentes linguagens, especialmente o desenho e a oralidade. Vale enfatizar que a escuta das crianças nessa pesquisa não foi pensada como uma concessão e reflete nosso entendimento de que é necessário respeitar os direitos assegurados às crianças e garantir a oportunidade de se manifestarem, de opinarem, de terem suas opiniões consideradas, reconhecendo, inclusive que essa escuta traz informações importantes, capazes de ampliar seus conhecimentos.

Nas últimas décadas, temos comprovado o aumento das pesquisas que embora tenham sido pensadas e executadas por adultos, visam cada vez mais identificar o que pensam e sentem as crianças acerca das temáticas escolhidas.

> Trata-se de um grande desafio, no qual várias dificuldades precisam ser enfrentadas. Entre elas, estão lidar com uma relação entre sujeitos que ocupam posições desiguais; superar o adultocentrismo dominante; propiciar a expressão das crianças através das suas

> múltiplas linguagens; considerar com o necessário respeito à autonomia das crianças e as decorrências da situação legal de dependência dos seus responsáveis; estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper sua participação na pesquisa. (CRUZ, 2017, p. 32).)

Diante disso, destacamos que inicialmente as sessões de observações que antecederam as entrevistas nos possibilitou conhecer as crianças e que elas nos conhecessem, nos aceitassem em suas salas, focando também na necessidade de analisar todo o contexto educativo em que as crianças se encontram, compreendendo que suas expressões são influenciadas pelas interações estabelecidas com esses contextos.

Seguimos nas semanas seguintes com entrevistas semiestruturadas coletivas realizadas em forma de rodas de conversas, por meio das quais convidamos as crianças a sentarem no chão e desenvolvemos questões como "o que gostam de fazer na escola? O que acham que aprendem na escola? Tem alguma atividade da escola que vocês não gostam de participar? Quais as brincadeiras que mais gostam?", desta forma pudemos ir percebendo seus sentidos sobre experiência educativa – o que/como elas fazem e aprendem na escola.

Noutro momento, para alimentar as entrevistas individuais, propomos que as crianças produzissem desenhos sobre o que gostam de fazer na escola e o que acham que aprendem. Incentivamos que registrassem os espaços, os materiais e as atividades realizadas. E, nas conversas individuais sobre os desenhos, fomos questionando sobre o que elas aprendem naquelas situações. Essa estratégia é orientada por Cruz (2008, p. 49), quando define que

> Para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso, há necessidade de cruzar vozes ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias – feitas pela própria criança.

Outra estratégia utilizada para as entrevistas individuais foi a conversa informal alimentada pela brincadeira. Oportunizamos um momento específico de brincadeiras livres dentro da sala, com brinquedos da instituição (estruturados e alguns não-estruturados), para criarmos um contexto favorável de ir conversando com as crianças acerca do que elas brincavam, do que normalmente faziam na escola e do que aprendiam. Registramos as entrevistas com as crianças com recursos audiovisuais (vídeo, gravação de voz) para análise posterior.

Afirmamos que nossa pesquisa percebe a criança não como um "objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado" (CAMPOS, 2008, p. 35), mas, sim, como participante ativo, concordando que "a necessidade de captar a visão das crianças é urgente, pois é a partir de suas vozes que medidas de proteção e de atendimentos mais prementes serão tomadas [...]" (CAMPOS, 2008, p. 37). Assim, apresentamos no quadro abaixo as crianças, sujeitos dessa pesquisa:

Quadro 1–Caracterização das Crianças (Sujeitos da Pesquisa)

NOME	IDADE	SEXO	TURMA–ANO
DS	4 anos	MENINO	PRÉ 1–2018
DA	5 anos	MENINA	PRÉ 1–2018
FF	4 anos	MENINO	PRÉ 1–2018
LL	5 anos	MENINA	PRÉ 1–2018
NO	4 anos	MENINO	PRÉ 1–2018
JB	4 anos	MENINO	PRÉ 1–2018
KYR	5 anos	MENINA	PRÉ 2–2018
FG	5 anos	MENINO	PRÉ 2–2018
JA	4 anos	MENINA	CRECHE 2–2019
MC	4 anos	MENINA	CRECHE 2–2019

Fonte: quadro construído pelas pesquisadoras (Diário de campo).

Consideramos que as crianças são sujeitos de direitos e devem ser ouvidas, compreendendo que ouvi-las consiste em assumir o "reco-

nhecimento das crianças como agentes sociais" (CRUZ, 2008, p. 46) e ainda, buscamos "nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos" (CRUZ, 2008, p. 46). Compreendemos a criança como sujeito socio-histórico e cultural. Ela é única e ao mesmo tempo múltipla, diferente em cada tempo, espaços diversos. Por isso entendemos que há crianças e infâncias, com suas histórias e vivências, que em suas interações com o outro e o meio, mediadas pela linguagem, produzem cultura por meio da brincadeira e constroem sentidos sobre o mundo.

Currículo e experiência na educação infantil

Partindo da perspectiva de criança participativa, agente em seus contextos de vida, e reconhecendo que é imprescindível garantir que suas expressões sejam consideradas nas práticas pedagógicas e em experiências significativas para as crianças na Educação Infantil, concordamos com a DCNEI quando diz que o currículo é e deve ser:

> [...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a, p. 01).

E esse currículo entendido

> Como conjunto-processo de práticas-experiências desenvolvidas em contextos educativos em torno da cultura, de objetos de conhecimento, fundamentadas em concepções e ações compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos na comunidade educativa" (DANTAS, 2016).

Sendo assim, consideramos que as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições educativas precisam garantir experiências que se constituam como transformadoras e ampliadoras dos saberes e experiências das crianças, estabelecendo relações com as interações e o contexto das crianças, como também considerando o sujeito criança ativo e participante de todo o processo. Sobre isso, a DCNEI diz que:

> [...] um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009a, p. 93).

As experiências dos currículos precisam, portanto, se constituir como "experiências concretas da vida cotidiana" que considerem os contextos e as crianças e não sejam práticas distantes de seus aspectos sociais e culturais. Para compreender as características dessas experiências, podemos buscar os fundamentos pedagógicos da educação progressista proposta por Dewey (2002; 2011) e sua teoria da experiência humana, educativa e reflexiva.

Para Dewey (2011), a criança deve aprender fazendo, suas experiências assumem ou são definidas/organizadas por meio de princípios como a continuidade, a liberdade e a formação de atitudes e comportamentos-transformação.

O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2011). "Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo" (FOCHI, 2015, p. 126).

Dessa maneira, as experiências precisam constituir os currículos e estar presentes nas práticas cotidianas, considerando aspectos sociais, culturais das crianças, sendo essas sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem nas instituições da infância. Reafirmamos então, a necessidade de escutar as crianças e perceber quais experiências estão lhes sendo oportunizadas, considerando suas opiniões acerca das práticas a elas destinadas, em vez de passivamente acolher práticas transmissivas que empobrecem suas possibilidades de desenvolvimento.

> A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem. [...] tal como a observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade, que procura uma ética de reciprocidade. (FORMOSINHO, 2013, p. 49)

Portanto, escutar as crianças nesses processos de construção demanda incluí-la também nos processos de reflexão, criando espaços e promovendo situações onde possam se expressar genuinamente a fim de estabelecer relações vivas e recíprocas.

O que dizem as crianças sobre suas experiências

> *[...] Eu gosto de lanche, de brinquedo, de escola, de atividade, de parquinho. Tudo isso. (Criança MC, Trecho da Roda de Conversa, em dezembro de 2019–Creche 2)*

Quando as crianças são indagadas ou motivadas a pensar sobre o que fazem, o que gostam e o que aprendem na escola, nos dizem muito sobre suas experiências educativas. Entre tarefas e brincadeiras, atividades da escola e da família, letras, números, desenhos e pinturas,

as crianças narram, descrevem e constroem sentidos próprios na interlocução produzida pela pesquisa.

Identificamos, pois, quatro eixos de sentidos construídos pelas crianças quando mobilizadas à conversar sobre suas experiências educativas: sentidos que envolvem a brincadeira como experiência em oposição às atividades nas quais se pode aprender; sentidos sobre as tarefas para ensinar a ler, escrever e contar; e sentidos sobre aprender a desenhar e pintar; sentidos sobre aprender a "ficar quieto".

Sobre brincar x aprender

A brincadeira faz parte da cultura das crianças, como também, é por meio desta que elas produzem cultura e aprendem. Monteiro e Delgado dizem que o brincar "é uma maneira rica de as crianças construírem ativamente suas culturas infantis" (2014, p. 108). É na brincadeira que as crianças interagem consigo mesmas, com o outro e o mundo, conhecem e significam suas experiências e exploram diferentes linguagens. Por isso, as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009b).

Nos diálogos tecidos com as crianças, suas vozes nos dizem de suas experiências brincantes no parquinho, no pátio e nas salas de referência. No entanto, de algum modo, buscam diferenciar os momentos de brincadeira – seus favoritos – dos momentos de tarefas para estudar. As brincadeiras de *bola*, *balanço*, *boneca*, *tica-tica* que acontecem "lá fora no parque" parecem, no encadeamento das conversas, não pertencerem a categoria "tarefas".

> *Brinco no parquinho e no balanço. Brinco de brinquedo. Mais brincar de tica-tica. (Criança DA, Sessão de Entrevista Individual–Trecho de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).*

Brincar de bola… (Criança LL, Sessão de Entrevista Individual–Trecho de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).

Brincar de bola, de boneca, tudo. [...] Lá fora no parque (Criança LL, Sessão de Entrevista Individual–Trechos de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).

De parquinho, de comer, de brinquedo. (Criança JA, Sessão de Entrevista Coletiva–Trecho da Roda de Conversa, em dezembro de 2019–Creche 2).

Figura 1–Desenho da Criança DS

Pesquisadora: Desenhou o que?
Criança: Um pau.
Pesquisadora: Você brincou de quê com esse pau?
Criança: De música.
Pesquisadora: Brincou com quem?
Criança: com DE, de violão.

(Criança DS, Sessão de Entrevista Individual–Trecho da Conversa sobre o desenho, em setembro de 2018–Pré 1)

Fonte: Acervo da Pesquisa

A cultura produzida pelas crianças é marcada pela brincadeira, ludicidade e imaginação. Imaginar faz parte da vida das crianças, de suas brincadeiras e suas construções e representações. No entanto, os processos de criação das crianças em seus desenhos são inspirados também em suas realidades concretas, a imaginação vinculada ao real (SARMENTO, 2007).

No desenho de DS, o *pau*, feito na cor verde, e seus amigos, representam a brincadeira "de música [...] de violão". A criança, ao in-

terpretar e significar seu desenho, explica que o *pau* se transformara em violão que tocava canções para ele e seus amigos. A brincadeira que envolve música e é descrita pela criança, movimento e ludicidade constitui-se numa oportunidade rica de aprendizagem e possibilita "que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo". (BRASIL, 2017, p. 39).

"Tarefas" para ensinar a ler, escrever e contar

As experiências educativas das crianças podem envolver múltiplas linguagens e formas de expressão em contextos que considerem o seu cotidiano e as práticas culturais, segundo Barbosa (2009):

> O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. (BARBOSA, 2009, p. 47-48).

No entanto, em muitas vezes das crianças, percebemos que elas pensam que estão aprendendo ou experienciando "coisas da escola" quando estão realizando atividades escritas, copiando do quadro, aprendendo as letras, os números ou fazendo alguma tarefa no papel. Por vezes, situações didáticas que não correspondem a um contexto social significativo na vida das crianças.

Aprende os números. (Criança DA, Sessão de Entrevista Individual– Trecho de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).

Eu aprendo meu nome desde pequena [...]. (Criança DA, Sessão de Entrevista Individual–Trecho de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).

[...] Tarefas [...] Estudar. (Criança LL, Sessão de Entrevista Individual–Trechos de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).

Escrever, ser unido. (Criança JB, Sessão de Entrevista Coletiva–Trecho da Roda de Conversa, em Setembro de 2018–Pré escola 1).

Escrever; escrever o nome; estudar. (Criança KYR, Sessão de Entrevista Coletiva–Trecho da Roda de Conversa, em Setembro de 2018–Pré escola 2).

Figura 2–Desenho da Criança KYR

Pesquisadora: O que desenhou?

Criança: a professora ensinando a gente a ler.

Pesquisadora: como é seu desenho?

Criança: a professora ensinando a gente a ler.

Pesquisadora: a ler o quê?

Criança: bola, panela, pirulito.

(Criança KYR, Sessão de Entrevista Individual–Trecho da Conversa sobre o desenho, em Setembro de 2018–Pré 2).

Fonte: Acervo da Pesquisa

Nas vozes das crianças selecionadas podemos identificar uma significativa ênfase no ensino e aprendizado da escrita. O desenho de

KYR ilustra bem as vozes destacadas das demais crianças. A criança apresenta seu desenho dizendo: "a professora ensinando a gente a ler". A experiência de aprender a ler e escrever na Educação Infantil aparece no repertório das crianças como legítima, com apoio do quadro e da cópia e repetição de palavras que aparentemente não se articulam, não constituem um texto. A linguagem como prática social, de registro, de interação aparece no desenho desconectada de sua funcionalidade, como afirma Smolka (2012), "a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever" (SMOLKA, 2012, p. 49).

Os sentidos construídos pelas crianças sobre suas experiências para aprender a ler, escrever e contar estão muito atrelados às ideias de tarefas prontas para copiar e repetir palavras e números.

Para aprender a desenhar e pintar

Como experiências pelas quais aprendem, as crianças citam também o "desenhar" e o "pintar", que são, de fato, linguagens primordiais (desenvolvidas na infância) nas quais as crianças podem aprender diferentes formas de expressão e produção artística e cultural. No desenho e na pintura, as crianças – utilizando técnicas e portando instrumentos e materiais diversos – conhecem e constroem representações possíveis de si, dos outros e do mundo em processos de fruição e criação. No entanto, as atividades constantes na escola são, por vezes, no formato de tarefas impressas prontas e dirigidas que não oferecem muitos desafios às crianças.

> [...] experiências podem ser tão desconectadas uma das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e 'interessante', mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar ar-

> tificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (DEWEY, 2011, p. 27).

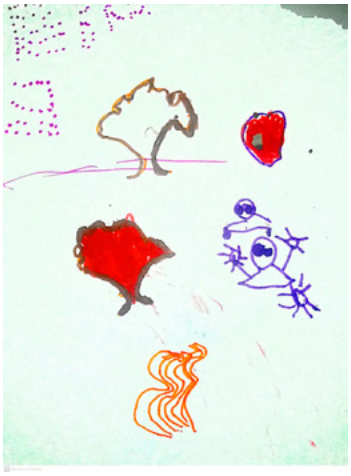
Os desenhos e as figuras para pintar não são produzidos em situações contextualizadas, como o registro de cenas, experiências, objetos e artefatos que estão estudando, ou a pintura de obras de arte de sua autoria, em processos de releitura ou desenhos livres e de observação. Não se percebe uma continuidade e articulação entre as tarefas para pintar e desenhar, o que as caracteriza, segundo Dewey (2011), como experiências *deseducativas*, que impedem a aprendizagem para futuras experiências pois não têm continuidade e não possibilitam a transformação do sujeito.

> *Desenho… Minha mãe, meu pai… Faz tudo. (Criança LL, Sessão de Entrevista Individual–Trecho de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).*

> *Pintar as coisas, fazer desenho. (Criança FF, Sessão de Entrevista Individual–Trecho de Conversa durante Brincadeira, em setembro de 2018, Pré 1).*

> *Pintar [...] é muita coisa (Criança FG, Sessão de Entrevista Coletiva–Trecho da Roda de Conversa, em Setembro de 2018–Pré escola 2).*

Figura 3–Desenho da Criança DA



Pesquisadora: o que você aprendeu?

Criança: a desenhar.

Pesquisadora: quem te ensinou, quem ajuda a desenhar?

Criança: minha mãe.

Pesquisadora: na escola quem te ajuda a desenhar?

Criança: ninguém.

Pesquisadora: a tia faz tarefinha pra desenhar.

Criança: faz.

(Criança DA, Sessão de Entrevista Individual–Trecho da Conversa sobre o desenho, em Setembro de 2018–Pré 1).

Fonte: Acervo da Pesquisa

Nos trechos das vozes das crianças, destacados entre outros que mencionam a pintura e o desenho, é possível observar os modos como essas linguagens gráficas e plásticas são desenvolvidas. Na conversa com a criança DA sobre seu desenho, é mencionada a experiência de aprender a desenhar; a primeira referência da criança é sua mãe. Apenas quando a pesquisadora insiste, DA confirma que faz tarefas na escola com desenho.

Percebemos, pois, uma descaracterização profunda do valor do desenho e da pintura enquanto linguagens da criança. As crianças têm o direito e a necessidade de acesso às múltiplas linguagens, cabendo ao professor, responsável pela organização dos tempos e espaços, promover de forma intencional e sistemática situações que ampliem experiências que, a depender da qualidade das mediações, propiciem a possibilidade de criar, construir e ampliar seu repertório gráfico e artístico, podendo refletir sobre suas produções e de seus pares, de modo genuinamente livre e rico.

Para aprender a "ficar quieto"

As crianças aprendem nas construções cotidianas de suas jornadas diárias nas instituições, nas interações com seus pares e com os adultos, nas formas de organização e funcionamento dos espaços, tempos, materiais e relações estabelecidas nas práticas curriculares. As experiências corroboram nos processos de significação das crianças, nos modos como elas se apropriam de valores, comportamentos, atitudes e conhecimentos sobre si mesma, sobre o mundo e as pessoas. Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. (DEWEY, 2011, p. 27).

Identificamos situações nas quais as crianças aprendem formas disciplinares de comportamento na própria constituição e da rotina com longos momentos de espera nas atividades coletivas. E destacamos, considerando os limites desse texto, uma cena comum na instituição em que uma das crianças apresenta como "assistir para aprender a ficar quieto".

Figura 4–Desenho da Criança NO

Pesquisadora: O que você aprendeu na escola?

Criança: A assistir.

Pesquisadora: Assistir o quê?

Criança: Filme.

Pesquisadora: Assistiu com quem?

Criança: Com os amiguinhos.

Pesquisadora: Quem colocou o filme.

Criança: Tia.

Pesquisadora: Você aprende o que com o filme?

Criança: A ficar quieto na mesa. A gente senta no chão.

(Criança NO, Sessão de Entrevista Individual–Trecho da Conversa sobre o desenho, em setembro de 2018–Pré 1)

Fonte: Acervo da Pesquisa

As experiências com recursos tecnológicos e midiáticos na Educação Infantil podem contribuir para ampliação de seus conhecimentos sobre temas de estudo, de seu repertório cultural e artístico, com filmes, animações, musicais para apreciação e fruição, assim como, para interação e criação de mídias e suas linguagens. No entanto, o horário permanente da televisão na rotina da instituição pesquisada não provoca essa discussão sobre o conteúdo e as linguagens dos filmes e desenhos assistidos. Estes são, normalmente, aqueles mais conhecidos pelas crianças e são transmitidos de forma desconectada de suas outras atividades, não se observa uma continuidade, tampouco uma possibilidade de aprendizagem concreta, sendo usados como recursos para "distrair" as crianças e preencher o tempo.

No contexto das significações sociais produzidas na escola, a criança NO atribui um sentido de valor, comportamento e disciplinamento

para esse momento: assistir filme para aprender a ficar quieto na carteira ou no chão. A televisão nesse contexto, não proporciona experiências instigadoras para as crianças, pois constitui-se como instrumento de "engessamento", reduzindo as possibilidades de exploração de outros espaços, materiais, linguagens e interações da criança. Prática que se contrapõe à ideia de que "a criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados [...]" (BRASIL, 2009b, p. 93).

Conclusão

Os sentidos que foram sendo construídos pelas crianças nas interações e mediações provocadas no contexto da pesquisa apontam para um currículo que se materializa nas práticas cotidianas, marcado por concepções e saberes docentes que, por sua vez, foram se constituindo na história formativa e profissional desses professores.

As crianças nos dizem de suas possibilidades de aprendizagem na escola, por vezes, caracterizadas por situações pouco desafiadoras. Identificamos uma ênfase nas tarefas para ensinar a ler, escrever, desenhar e pintar em contextos de repetição e reprodução, tendo como principais recursos a folha de papel com atividade impressa ou a cópia do quadro para o caderno. As atividades dirigidas são pouco relacionadas às brincadeiras, estas são possibilitadas em momentos e espaços específicos.

Em nossas conversas, fomos identificando que as crianças compreendem como *brincadeiras* aqueles momentos prazerosos fora da sala e quando se referem às situações que promovem aprendizagens, citam aquelas em que ficam sentadas nas cadeiras com atividades impressas.

Os resultados da pesquisa, que buscou ouvir de maneira sensível as crianças sobre suas experiências na escola, apontam que as práticas desenvolvidas se mostram desarticuladas aos contextos de vida das crianças e não consideram seus interesses e necessidades. O que nos mobiliza para a necessidade de ampliação dos estudos sobre as especificidades dos currículos na Educação Infantil e as características de boas experiências educativas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem S. et al. **Práticas cotidianas na educação infantil**–bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Projeto de Cooperação infantil.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 20, de 11 de novembro de 2009: revisão das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ,

Silvia Helena Vieira. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez Editora,2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez Editora,2008.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A. **LAPLAGE em revista**. Políticas públicas e a voz das crianças. Sorocaba: UFScar. V. 3. n. 1, jan-abr. 2017.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. (Coleção Infância).

FREITAS, Maria Teresa. **A Pesquisa de abordagem histórico-cultural**: uim espaço educativo de constituição de sujeitos. 2009. v.

10, n. 19. Disponível em: http://www.publicacoes.uerj.br. Acesso em: 10 de dez. 2020.

MONTEIRO, C. M. V. A.; DELGADO, A. C. C. **Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica**: uma análise dos estudos da infância. Rio Grande: Saber e Educar, 2014, p. 106-115.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e pedagogia).

8

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA

Mônica Correia Baptista
Alessandra Latalisa de Sá

Iniciando o diálogo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil–DCNEI–(BRASIL, 2009) reconhecem que entre os bens culturais a que as crianças têm direito está a linguagem verbal, constituída pelas linguagens oral e escrita. Por sua vez, o parecer CNE/CP nº 15/2017, que aprovou a Base Nacional Comum Curricular–BNCC–(BRASIL, 2017), dando prosseguimento às orientações para a elaboração de propostas curriculares pelas instituições educativas, também inclui a linguagem verbal, constituída pelas linguagens oral ou visual-motora (como Libras) e a escrita, como um dos dez direitos e objetivos de aprendizagem a serem alcançados nas etapas da Educação Básica. Nesses dois documentos, a oralidade, a leitura e a escrita são consideradas práticas sociais, que integram o cotidiano infantil. Por meio delas, as crianças

expressam suas ideias, sentimentos e manifestam seus desejos, seus anseios e ampliam sua imaginação e sua fantasia.

Sabemos que as linguagens oral e escrita são a condição para potencializar o desenvolvimento integral das crianças e que estão presentes no cotidiano infantil desde os primeiros dias de vida. Entretanto, sua apropriação não ocorre espontaneamente, pela simples imersão dos sujeitos em situações de uso. Seu pleno desenvolvimento requer ações pedagógicas intencionais, bem estruturadas, planejadas e desenvolvidas por profissionais adequadamente capacitados e, sobretudo, que compreendam as especificidades da ação docente desenvolvida junto a crianças de zero a seis anos incompletos.

Na Educação Infantil, inicia-se o processo de educação formal coletiva, que terá continuidade nas etapas subsequentes. Compete, portanto, à primeira etapa da Educação Básica, organizar tempos, espaços e contextos educativos para possibilitar as trocas de saberes, a socialização, o confronto de ideias e a construção de conhecimentos. Esse processo educativo, coletivo e intencionalmente planejado, possui especificidades que são determinadas pelos sujeitos que o integram, podendo iniciar-se nos primeiros meses de vida e se estender até os cinco anos de idade, segundo nossa Constituição. São as características próprias desse ciclo de idade de formação, que aqui chamaremos de primeira infância[3], que nos darão as pistas necessárias para a construção da identidade da Educação Infantil. Para tanto, é preciso conhecer quem são as crianças que frequentam essa etapa educativa; como elas se relacionam com o mundo social e natural; o que se perguntam acerca desse mundo; que estratégias utilizam para se apropriarem

3 Segundo o artigo 2º da Lei 13.257, de 08 de março de 2016, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

dos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade; que novos conhecimentos e saberes elas produzem no seu cotidiano.

Ainda que saibamos que cada criança é única no seu processo de ampliação de saberes e de conhecimentos, reconhecemos que é nesse período de vida, contemplado pela Educação Infantil, que ocorrem as mais intensas e marcantes apropriações: "[...] a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e representar usando diferentes linguagens" (BRASIL, 2009, p.7). Essas dimensões do desenvolvimento infantil, embora importantes para nossa compreensão acerca de quem são as crianças com as quais trabalhamos, não explicam e nem determinam as capacidades de elas apreciarem poemas, representarem uma paisagem, um objeto ou expressarem sentimentos, por exemplo. Como esclarecem as DCNEI (BRASIL, 2009), essas capacidades "não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que (as crianças) estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes" (BRASIL, 2009, p. 7). Resta, então, pensarmos sobre a melhor forma de promover um contexto privilegiado de convivência no qual as crianças possam construir identidades coletivas e ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (BRASIL, 2009). As DCNEI respondem a esse desafio propondo dois eixos norteadores para as propostas curriculares da Educação Infantil: as interações e a brincadeira.

Em relação às interações, cabe destacar que é das trocas estabelecidas entre as crianças e outros membros da cultura que as crianças se apropriarão dos signos e construirão sentidos para eles. Tais interações não ocorrem passivamente. As crianças se relacionam com os conhecimentos de forma ativa, atribuindo-lhes significados, reproduzindo formas de compreender o mundo e transformando-as em novas ma-

neiras de interpretá-lo. Essa relação das crianças com o mundo é, pois, sempre mediada pelo outro e pela linguagem.

Oliveira (1992), ao recuperar o pensamento de Vigotski[4], nos ajuda a compreender a importância da linguagem nos processos de interação e de construção de significados compartilhados:

> [...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Essa dupla função da linguagem, a de comunicar e a de generalizar a experiência, ratifica o papel fundamental da linguagem nas interações e vice-versa, das interações na apropriação da linguagem. Isto é, por meio de múltiplas interações ocorridas (todas elas mediadas pela linguagem) entre as crianças de uma mesma idade, de idades diferentes; entre crianças e sujeitos de outros grupos geracionais; entre crianças e os objetos que estão no mundo (objetos esses que, por sua vez, são (re)significados a partir de diversas interações) que as crianças vão se apropriando do mundo e constituindo sua subjetividade.

A brincadeira, segundo eixo das práticas pedagógicas, conforme assinalam as DCNEI, é a forma principal de as crianças interagirem com o mundo. Designa a maneira com que recriam, apreendem e compartilham sentidos construídos nas múltiplas interações que estabelecem no seu cotidiano. Nessa perspectiva, a brincadeira é, pois,

4 Considerando-se que nas publicações em português encontram-se diferentes formas de escrever o nome do estudioso russo, neste trabalho, manteremos Vigotski, exceto nas referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

uma manifestação psicossocial, cultural, social e histórica e se relaciona com os processos de apropriação de conhecimentos, inclusive das diferentes linguagens. Compreendida como atividade humana, como prática social e não meramente como estratégia de ensino ou como opção didática e metodológica para se organizar conteúdos escolares, a brincadeira é estruturante das práticas educativas na Educação Infantil.

Tomar as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas é consolidar um projeto educativo que considera as crianças agentes dos seus processos de criação e de significação da cultura. Trata-se de reconhecer a autoria das crianças que, nas interações com seus pares e com outros sujeitos de diferentes gerações, não apenas reproduzem, mas sobretudo, criam linguagens e modos de agir próprios.

Neste texto, interessa-nos pensar práticas de leitura e de escrita coerentes com as noções de infância e de culturas infantis e que considerem seus sujeitos como atores sociais de plenos direitos. Se as crianças, desde a mais tenra idade, interagem com os signos e símbolos construídos socialmente, atribuindo distintos sentidos a partir dessas interações, as práticas pedagógicas precisam levar em conta sua capacidade de produção simbólica, de representação e de construção de sentidos.

Cabe ainda destacar que a imersão na cultura escrita, além de influenciar a forma como as crianças se relacionam com o mundo, modifica também seu universo cultural. A linguagem escrita não está simplesmente presente no cotidiano das crianças como algo que pode ou não ser utilizado por elas. A linguagem escrita é algo que confere ao cotidiano infantil um significado próprio, redefinindo suas práticas sociais. Por isso, é tão fundamental que seja trabalhada como fonte das interações. Significa, consequentemente, que o contato cotidiano com materiais, produtos e práticas típicas da cultura letrada deve fazer parte do dia a dia das instituições educativas, desde que tais materiais e práticas façam

sentido para elas e desde que se constituam como elementos essenciais para as interações que se estabelecem naquele contexto social. E, por fim, significa assegurar uma mediação eficaz, que faça as crianças se interessarem, quererem saber mais e se sentirem capazes de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, sobre os modos de dizer e de se expressar, quer por meio da fala, dos gestos, da escrita ou de outras formas de expressão.

Compreendendo que a linguagem escrita integra o universo infantil e pode apoiar as interações e as práticas cotidianas das crianças, resta pensar como o processo de apropriação dessa linguagem deveria ser pensado e organizado no cotidiano das instituições educativas, que educam e cuidam de crianças menores de seis anos de idade. Veremos a seguir como a organização curricular por campos de experiência articula linguagem escrita e trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Linguagem escrita e os campos de experiência

A afirmação da identidade da Educação Infantil, no movimento de elaboração da Base Nacional Comum Curricular–BNCC, coerentemente com o que se vinha construindo ao longo de muitas décadas, expressou-se por meio do conceito de Campos de Experiências: "[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p. 40). Esse conceito, por sua vez, apoia-se nas DCNEI, que definem currículo como sendo "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico científico e tecnológico" (BRASIL, 2009, p. 6). Dessa maneira, conforme expresso no documento da BNCC da Educação Infantil, são as experiências das crianças, vivenciadas dentro e fora

das instituições educativas, que norteiam a seleção do que será mobilizado para ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Desse modo, essa concepção, que busca criar alternativas curriculares que deem centralidade às crianças, suas experiências e os significados por elas atribuídos, compreende que o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens ocorrem em interação com os meios físico, social, cultural e natural atrelados às linguagens inseridas no interior de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como construtora de conhecimentos, de saberes e da cultura infantil e na relação com as culturas próprias de outros grupos geracionais. Assim estruturado, o currículo da Educação Infantil rompe com um modelo organizado por áreas de conhecimentos, disciplinas acadêmicas e seus respectivos conteúdos.

No caso da linguagem escrita, as experiências infantis também estão balizadas pela brincadeira e pelas interações. O direito de as crianças de zero a seis anos de idade ampliarem seus saberes e seus conhecimentos acerca da linguagem escrita se concretiza na medida em que a leitura e a escrita são vistas como atividades significativas para esses sujeitos e não como meros conteúdos escolares. A circulação de textos de gêneros discursivos variados, em diferentes situações de enunciação e de contextos de uso diversos; bem como mediações pautadas em relações dialógicas, que assegurem a autoria das crianças, desde bebês, são condições fundamentais para apoiar as interações e a constituição dos processos de criação das crianças e de suas estratégias interpretativas.

Partindo da noção de que é a ação lúdica das crianças sobre o mundo, no seu cotidiano, a fonte para a organização da prática pedagógica, retomamos as três implicações apontadas por Vigotski (1998; [1933]) para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil. Em primeiro lugar, precisa organizar-se de forma que os atos de ler e de escrever

se tornem necessários às crianças, isto é, que sejam algo de que as crianças necessitem por serem relevantes às suas vidas. Em segundo lugar, a linguagem escrita deve ter significado para as crianças. Assim constituída, ela se desenvolverá como uma nova e complexa forma de linguagem e "não como um hábito de mãos e dedos". E, finalmente, deve ser ensinada naturalmente, sendo o melhor método aquele em que "as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo" (VIGOTSKI, 1995 [1933], p. 201-203).

Algumas proposições para apoiar a prática educativa

A partir das ideias destacadas neste texto, formulamos algumas proposições ou princípios que podem sustentar práticas educativas relacionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita, que respeitem o direito das crianças de aprender e de viver plenamente a infância durante sua permanência na Educação Infantil.

1. Garantir o papel fundamental e específico da Educação Infantil em relação ao direito das crianças de participar ativamente da cultura letrada, de se formar como leitoras e como autoras de textos.
2. Sistematizar, planejar e sequenciar o processo de apropriação da linguagem escrita, que se inicia mesmo sem ser "autorizado" pelos adultos.
3. Assegurar à criança o direito de se apropriar da linguagem escrita como prática social, o que é diferente de prepará-la para alfabetizar-se.
4. Conceber a escrita como uma linguagem que institui modos de interação e de subjetivação.
5. Propor às crianças um trabalho com leitura e escrita que consista em experiências significativas com a cultura do escrito para que vivenciem esses processos como algo necessário e importante para suas vidas, desde o primeiro dia de sua escolarização.

6. Definir o que e como assegurar saberes e conhecimentos relativos à cultura escrita, considerando a maneira peculiar com a qual as crianças menores de seis anos apreendem o mundo.
7. Considerar que as crianças apreendem o mundo por meio da brincadeira e das interações, portanto é preciso desenvolver um planejamento que:

    a. seja flexível, a ponto de captar interesses, demandas e necessidades das crianças;
    b. preveja não apenas novas situações de aprendizagem, mas também reconheça, nas atividades infantis, oportunidades de aprendizagens e, a partir delas, organize seus propósitos educativos;
    c. respeite os ritmos, os interesses e as capacidades das crianças no sequenciamento das atividades ao longo do cotidiano pedagógico;
    d. crie situações de intercâmbio entre as crianças de um mesmo grupo, de outros grupos da mesma idade e de grupos etários diferentes.

8. Contribuir para trajetórias escolares exitosas, pautadas em uma relação solidária entre as etapas educativas, evitando-se rupturas drásticas nas transições, respeitando as crianças como sujeitos ativos, inteligentes, capazes; considerando as especificidades que as caracterizam como pessoas que vivem a primeira infância; criando oportunidades para que suas experiências em relação à linguagem escrita sejam ampliadas.
9. Considerar que a avaliação, muito mais do que medir conhecimentos adquiridos, deve tomar, como referência e forma de diagnóstico, as oportunidades, as condições, as ocasiões criadas para que as crianças prossigam no seu processo de apropriação das linguagens oral e escrita. As hipóteses que formulam para explicar como se escreve ou como se lê; as perguntas que se fazem sobre significados de textos ficcionais e não ficcionais; suas reflexões sobre palavras e expressões, buscando adequá-las a um ou outro

gênero discursivo; suas hipóteses sobre que letra empregar para escrever uma determinada palavra são elementos que precisam ser conhecidos pela professora para apoiá-las na construção de uma prática pedagógica consistente.

Considerações finais

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui-se como um longo processo de apropriação de uma linguagem e não como mera aquisição de habilidades e competências de comunicação. A linguagem escrita é ferramenta psíquica fundamental para a formação dos sujeitos que, ao perpassar por brincadeiras e interações infantis, apoia a organização dos grupos de crianças e de suas professoras; suas manifestações estéticas e seus processos de construção de novos conhecimentos. Resulta, portanto, em uma nova forma de ver o mundo, de se relacionar com ele, definindo subjetividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 20, de 11 de novembro de 2009: revisão das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei 13.257 de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial [da] União,** Brasília, DF, 09 de março de 2016. Disponível em: https://goo.gl/28aqGh. Acesso em: 07 out. 2020.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. Cap. 7. p. 183-206.

9

SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline da Costa Dantas
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes

Introdução

Nos últimos anos, temos avançado nas discussões acerca da Educação Infantil, de sua função sociopolítica e pedagógica enquanto primeira etapa da Educação Básica e da natureza específica de seu trabalho pedagógico – intencional e sistemático e, ao mesmo tempo, distinto de uma escolarização mais tradicional. A Educação Infantil precisa garantir às crianças condições educativas necessárias ao seu desenvolvimento como pessoa inteira, cujas dimensões afetivas, cognitivas e motoras são indissociáveis.

Sendo assim, compreendemos as crianças como sujeitos de direitos – dentre eles, à educação institucionalizada e às aprendizagens

necessárias ao seu desenvolvimento como pessoa integral, concreta e contemporânea – o que envolve a apropriação
de conhecimentos, práticas culturais e múltiplas linguagens, inclusive, a linguagem verbal (oral e escrita) ou sinalizada.

A linguagem é aqui entendida como interação social, atividade humana de produção de sentidos e instrumento por meio do qual é possível significar o mundo e a cultura, o que envolve, portanto, processos de internalização – conversão de significados sociais em sentidos próprios, singulares (SMOLKA, 2010).

Nessa perspectiva, a escrita é uma linguagem que se constitui como prática social na cultura letrada e com a qual as crianças têm o direito de interagir desde muito cedo em suas vidas. Nessas interações, as crianças vão atribuindo sentidos aos aspectos pertinentes à escrita: suas diversas funções sociais, seu funcionamento, suas formas de realização, seus elementos constitutivos, as relações com o que representa, entre muitos outros.

O aprendizado inicial e sistemático desses aspectos que propiciam um domínio básico de práticas próprias da língua escrita – ler e escrever – é reconhecido como o processo de alfabetização, processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa linguagem, de apropriação de seus modos de funcionamento, suas funções e suas práticas de produção e compreensão de textos escritos diversos. É processo contínuo que se inicia desde as primeiras experiências com a língua escrita por meio de interações mediadas pelos outros e pelos signos.

Nesses termos, é possível dizer que as crianças iniciam seu processo de alfabetização na Educação Infantil. Entretanto, essa compreensão e os desdobramentos que dela derivam têm provocado muitas controvérsias no campo dessa etapa, considerando-se que o aprendizado da escrita consiste, historicamente, em um objeto de aprendizagem da escola e, numa perspectiva mais tradicional de trabalho escolar, tem

uma centralidade que põe em segundo plano todas as outras aprendizagens, ao mesmo tempo em que se desconsidera as características da própria escrita enquanto linguagem e os processos de aprendizagem como de interação em que os aprendizes são sujeitos (inter)ativos e produzem sentidos/ideias acerca dos objetos de conhecimento. Ao contrário, o que se reproduz, de forma persistente, são práticas em que a escrita é tratada de modo desvinculado de suas funções e de seu funcionamento, e a aprendizagem como processo mecânico, de reprodução e repetição (SILVA, 2018).

Ao mesmo tempo, a partir das concepções construídas, nas últimas décadas, sobre a função da Educação Infantil como sendo de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, propiciando a apropriação de conhecimentos e de múltiplas linguagens não se considera, como finalidade dessa etapa, propiciar a alfabetização, enquanto processo sistemático de promoção da aprendizagem e desenvolvimento de capacidades necessárias ao domínio das práticas de leitura e escrita. O que se propõe é que, sendo a escrita uma das linguagens presentes na sociedade e na vida das crianças, suas práticas precisam ser oportunizadas nas instituições de Educação Infantil em situações ricas, diversificadas e significativas de convivência, de brincadeira, de exploração como modo de expressão.

Nesse contexto, nos questionamos sobre: quais sentidos são atribuídos pelos professores aos processos de alfabetização na educação infantil? E quais experiências com a linguagem escrita têm sido oportunizadas às crianças? Nesse artigo, temos por objetivo analisar os sentidos construídos por professores(as) sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil. Ao investigar especialmente o que os professores pensam, aqui apontados como "sentidos", enxergamos não apenas uma prática isolada, mas um conjunto de vivências tecidas pelos próprios professores em seus percursos de vida e formação (MOITA, 2007).

A pesquisa ancora-se nas proposições do dialogismo de Bakhtin (1995; 2003) e nos estudos da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007). Neste estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas gravadas em chamadas de vídeos na plataforma *Google Meet* (transcritas e revisadas) com 03 professores(as) de uma instituição pública da região do sertão central potiguar. Os(as) professores(as) sujeitos(as) da pesquisa têm entre 22 e 49 anos de idade, são licenciados em Pedagogia na modalidade presencial, possuem entre 1 e 30 anos de experiência profissional, atuam na pré-escola em uma instituição pública de Educação Infantil com um total de crianças por sala de referência entre 20 e 23, sendo todas com professores auxiliares, e além da jornada de trabalho na referida instituição, exercem outra atividade remunerada para complemento de renda pessoal/familiar. A análise dos dados construídos teve como aporte concepções acerca dos processos de apropriação da linguagem escrita numa perspectiva interacionista-discursiva.

As crianças e a apropriação da linguagem escrita

As crianças, por serem humanas, são seres de linguagem e esta constitui-se como elemento fundante do psiquismo. Pois, como nos dizem Lopes e Vieira:

> Mais do que comunicação ou expressão do pensamento, modos tradicionais como tem sido pensada, concebemos a linguagem como interação, como uma ação entre indivíduos, atividade social, histórica e, em função disso, como um dos elementos constitutivos do processo de humanização, da emergência do humano em cada indivíduo (2012, p. 2).

Essa "emergência do humano" que acontece em "cada indivíduo", nos revela a necessidade de interação que o ser humano tem. É a partir da linguagem que os indivíduos podem relacionar-se consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Sendo assim, compreendemos a lingua-

gem como gênese do pensamento humano, mas que mesmo sendo demasiadamente essencial, foi "aprendida" historicamente conforme as necessidades de interação entre os homens (LOPES; VIEIRA,2012).

Conforme Vigotski (2005), a linguagem tem função comunicativa e simbólica, sendo a palavra a sua unidade básica com função de designação (nomeação) e generalização (conceituação). Portanto, quando a criança se apropria da linguagem, ou seja, quando ela é capaz de nomear as coisas e dar sentido a elas, é possível organizar de forma mais complexa, suas funções mentais, como a imaginação, memorização e percepção, permitindo uma articulação do pensamento.

Nessa perspectiva, compreendemos a linguagem como interação social-verbal, constituída na relação com o outro por meio de signos verbais, pela palavra do outro em uma relação de sentidos (BAKHTIN, 1995). A linguagem se presentifica, portanto, nas relações cotidianas, nos modos de interação, nos discursos e diálogos possíveis de diferentes formas e jeitos que atuam sobre a relação entre receptor e emissor, transformando seus sentidos.

A vida cotidiana das crianças está recheada de palavras, desde bebês. Por isso, é natural que as crianças tenham curiosidades para compreender os símbolos, de experimentar e traduzir o mundo à sua volta. E nesta dimensão infinita de possibilidades, estão as palavras escritas. Portanto, a linguagem escrita surge como necessidade de interação, bem como direito de ter acesso a ela desde a Educação Infantil. Mas, quais as especificidades do processo de alfabetização nesta etapa educativa?

Como já afirmado, compreendemos que a alfabetização consiste em um processo de apropriação da língua/linguagem escrita que envolve dimensões fundamentais como: a apropriação do sistema e a compreensão de como funciona, sua natureza de representação); a relação com os sons da língua oral e suas convenções de funcionamento; e o

desenvolvimento de capacidades necessárias à leitura e produção de textos escritos em contextos significativos.

Esse processo envolve, portanto, uma dimensão discursiva, de interação das crianças com a escrita e de produção de sentidos, como busca de compreensão. Como toda aprendizagem, desenvolve-se em interações bem como por experimentações significativas; e, de modo especial, pela complexidade e arbitrariedade das relações que envolve, a escrita exige mediações intencionais e sistemáticas (LOPES, 2020).

Por esse motivo, o trabalho com a alfabetização exige sistematicidade e intencionalidade por parte do professor, para que as crianças dominem o sistema alfabético de escrita, e consigam realizar a leitura e a escrita como uma prática da sua cultura, para interagir no mundo, transformando-o, produzindo sentidos e se transformando nas relações e práticas cotidianas.

Baptista (2010, p. 3) explica que "ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências". Desse modo, o processo de alfabetização tem origem nas relações das crianças com a linguagem escrita em seus contextos de vida e não com a "introdução" de letras, sílabas e repetição de frases e palavras descontextualizadas.

Conforme os documentos oficiais que orientam a construção e/ou reformulação dos currículos, o trabalho com linguagem escrita na educação infantil não é realizado com o intuito de consolidar o processo de alfabetização da criança. Desse modo, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte ancorado na Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2017) orienta que:

> [...] é papel da Educação Infantil, possibilitar, através da mediação do professor, experiências em que a criança possa fazer

> uso da linguagem oral e escrita, por meio das brincadeiras de roda, brincadeiras com textos, rimas, jogos cantados, formas de comunicação presentes no cotidiano etc., a fim de construir concepções acerca da linguagem escrita, utilizando-a em situações significativas a partir de contextos reais, assim como a escrita é utilizada socialmente, sem que haja, com isso, obrigatoriedade de conclusão do processo de apropriação da língua escrita (RN, 2018, p. 78).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil– DCNEI (BRASIL, 2009) definem como eixos da prática pedagógica as interações e a brincadeira, de modo que promovam experiências de aprendizagem envolvendo múltiplas linguagens e formas de expressão, dentre essas, a linguagem escrita e seus diferentes gêneros textuais.

As DCNEI (BRASIL, 2009) tratam de como promover oportunidades de vivenciar em outras linguagens (como a música, o desenho, a dança, a brincadeira) situações onde a escrita esteja presente em situações de produção, de uso e reflexão sobre o que, para que, para quem e como dizer. Ou seja, trata de promover oportunidades em que as crianças possam conviver com a escrita; brincar com a escrita; participar de eventos; explorar a escrita; perguntar-se sobre suas convenções; construir ideias próprias em situações significativas; expressar-se por meio da escrita, ainda que não saibam escrever convencionalmente. (LOPES, 2020).

Corsino *et al.* (2016, p. 19) apontam que as práticas com a linguagem escrita a serem efetivadas nos contextos de instituições de Educação Infantil "[...] consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças". Nessa perspectiva dialógico-discursiva é preciso oportunizar às crianças possibilidades concretas de vivenciar/conviver com a escrita em situações diversas e significativas às suas vidas. Segundo Vigotski (2007), a escrita precisa

ser "ensinada" como algo de que a criança necessite, que seja relevante, como por exemplo, a brincadeira, as interações e as práticas sociais.

Conforme explica didaticamente, Lopes (2020), as crianças precisam explorar a escrita em suas relações, pensar que o que se escreve é o som das palavras não é o significado, mas o significante sonoro é perceber a composição sonora das palavras. É importante, para isso, brincar com as palavras em suas partes de som, fazer rimas, fazer listas de palavras que tenham o mesmo som inicial, final. Em brincadeiras orais, não significa fazer exercícios com sílabas soltas, desconectadas de seus contextos de funcionamento.

Desse modo, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil não pode ser compreendido como um processo preparatório para a alfabetização e, sim, como direito da criança e possibilidade de ampliação de seus conhecimentos e sentimentos (positivos) relativos à cultura escrita. Para tanto, é necessário um planejamento sistemático de experiências com variados suportes e gêneros de textos orais e escritos, com diversas finalidades que suscitem curiosidades e interesses das crianças, bem como ampliem suas capacidades de invenção, de imaginação, de criação, sabendo que essas práticas demandam, por sua vez, conhecimentos específicos por parte dos(as) professores(as).

Alfabetizar na Educação Infantil? O que dizem os(as) professores(as)

Baptista (2020) nos ajuda a compreender que não se trata apenas de nos questionar se é ou não para alfabetizar na educação infantil, mas que na verdade se trata de "como a Educação Infantil deve atuar na ampliação das experiências infantis em relação à linguagem escrita" (BAPTISTA, 2020, não paginado). Sobre isso, buscamos ouvir professores(as) desta etapa educativa.

Os sentidos narrados pelos professores(as) não são palavras ditas e pensadas a partir do nada. Eles estão carregados de contextos e significados que foram levados à reflexão de forma consciente e direta, ou foram refletidos internamente ao vivenciarem situações no cotidiano ou em eventos específicos. Na construção de sentidos, durante as entrevistas realizadas, os(as) professores(as) nos dizem sobre como compreendem o processo de alfabetização de crianças, como acontece esse processo na educação infantil e com quais práticas eles(as) trabalham com a linguagem escrita e quais experiências são oportunizadas às crianças.

Para a análise dos dados, organizamos dois eixos de sentidos: o primeiro, corresponde aos sentidos sobre o que constitui alfabetização na educação infantil, e o segundo, sobre o ensino e aprendizado da linguagem escrita nesta etapa educativa.

Sentidos sobre o que constitui alfabetização na educação infantil

A alfabetização é compreendida pelos(as) professores(as) como um processo contínuo e multifacetado que envolve o aprendizado das letras e/ou palavras, das relações entre escrita e oralidade, e da diversidade textual. As duas dimensões que constituem o processo de alfabetização se presentificam nos sentidos construídos, mesmo que por vezes seja perceptível uma ênfase ao ensino das letras.

> *Para mim, a alfabetização vai além de aprender números e letras, é através da alfabetização que a criança começa a aprender sobre você [ela] e sobre o outro. (Professor/a A)*

> *Alfabetização não é só decifrar os códigos linguísticos, é você fazer com que a criança desenvolva esse processo de alfabetização, tanto na escrita quanto na oralidade, mas buscando meios em que ela possa se descobrir realizando esse processo sem propriamente ser mostrando letras ou números. Você*

pode fazer isso, usando muito bem diversidade de gêneros textuais, quando você está apresentando à criança, de uma forma ou de outra ela está sendo alfabetizada [...]. (Professor/a B)

É o conhecimento da linguagem de leitura e escrita. É o conhecimento das letras, do alfabeto, das vogais, dos gêneros textuais na Educação Infantil. Essa seria a alfabetização: a criança saber definir o que é letras e o que é números, fazer a leitura de mundo. É a criança olhar para o nome "Aline" e descobrir que ali tem um A, aí é uma alfabetização. (Professor/a C)

Os(as) professores(as) A e B abordam de forma mais ampla o conceito de alfabetização, destacando a dimensão que envolve as habilidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros e funções sociais, além da compressão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. No entanto, essas dimensões não são descritas considerando as especificidades das crianças pequenas, suas múltiplas linguagens e suas necessidades reais de comunicação e interação. Os discursos produzidos nas entrevistas não tocam na problemática acerca do que consiste o processo de alfabetização na educação infantil, enquanto conjunto de práticas e experiências com vista a propiciar o aprendizado da escrita como linguagem, como prática social/interação verbal.

O(a) professor(a) C, apesar de mencionar o trabalho com os gêneros textuais e a leitura de mundo, enfatiza o ensino e aprendizado das letras, que envolve a diferenciação de vogais e consoantes, letras e números e a identificação de letras em nomes. Ou seja, as atividades que revela enfatizar descontextualizam a escrita de seus modos de produção, de suas formas de interação vinculadas às práticas culturais – cultura escrita – e privilegiam aspectos que embora sejam unidades constitutivas da escrita – as letras – são trabalhadas, segundo seu relato, desvinculadas de seus contextos de relação e funcionamento.

Considerando os sentidos construídos pelos(as) professores(as) sobre alfabetização, buscamos conhecer o que pensam da alfabetização

na educação infantil, quais as especificidades desse processo nessa etapa educativa. Podemos entrever, nos trechos de suas vozes abaixo, ideias que revelam raízes que estão pautadas nas práticas educativas na primeira infância como etapa preparatória para alfabetização, onde as crianças ao invés de estarem vivenciando a linguagem escrita de forma social e cultural, estariam aprendendo a decifrar e diferenciar os códigos.

> *[...] mesmo sabendo que a Educação Infantil não é o local certo da alfabetização. [...] A alfabetização é lenta. Se dá através de coisas pequenas, com trabalho com a letrinha… com os números, nada grandioso, tudo de forma simples. (Professor/a A)*

> *Com certeza. É justamente esse contexto que a gente desenvolve dentro da Educação Infantil que está mediado dentro da alfabetização. Não propriamente o ato de ler e escrever, mas tudo o que envolve isso. (Professor/a B)*

> *[...] Tem alunos que já estão mais aptos para alfabetizar, e outros não 'né'. Então alguns já têm a possibilidade de ser alfabetizado na Educação Infantil, e a gente avança com esses: colocando o quê? o alfabeto, lendo 'pra' eles, junto com eles, dando oportunidade de livros, de atividades que tenham linguagem escrita [...]. (Professor/a C)*

Mesmo os professores asseverando que a Educação Infantil não é o local para alfabetização, podemos entender que o é para a sistematização desse processo, o que revela uma contradição entre discurso e prática. Os(as) professores(as) apontam que a alfabetização acontece "com certeza" nesta etapa educativa, em todas as atividades que envolvem a leitura e a escrita no cotidiano das crianças. E que pode, inclusive, ser sistematizado a depender da "aptidão" de cada criança, aspecto que denota uma concepção de que as capacidades das crianças são inerentes a elas e não propiciadas pelo trabalho pedagógico.

A possibilidade de alfabetizar ou não na educação infantil está vinculada a uma ideia de prontidão das crianças para esse aprendizado, desconsiderando, pois, o papel das interações sociais e da mediação simbólica nesse processo. Ressaltamos que o acesso e apropriação da linguagem escrita é direito das crianças, por estarem inseridas na cultura escrita e serem, portanto, produtoras de cultura. Elas iniciam seu processo de alfabetização desde as suas primeiras experiências com a escrita, e este poderá ser consolidado no Ensino Fundamental. Mas, não numa perspectiva preparatória, e, sim, como continuidade.

Sentidos sobre ensino e aprendizado da linguagem escrita na educação infantil

Compreendemos que é possível falar de um processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pequena por considerarmos que esse aprendizado acontece em experiências nas quais as crianças podem conviver/vivenciar a escrita e explorar suas possibilidades de produção de sentidos. Nessa produção de sentidos é possível explorar aspectos próprios às convenções do sistema alfabético de escrita nos contextos de uso que tenham significado para as crianças, como, por exemplo, nas brincadeiras orais, na construção de narrativas, na leitura de histórias, na identificação de materiais e de atividades da rotina, nos nomes das crianças da turma, entre outros.

Compreendemos que essas oportunidades propiciam que as crianças se envolvam em práticas de escrita mediadas pelos outros e pela própria linguagem, fazendo-as pensar e experimentar situações relativas à cultura escrita. O que fazemos lendo e escrevendo? O que as pessoas à sua volta fazem lendo e escrevendo? No entanto, na descrição das práticas dos(as) professores(as), apesar de serem mencionados os gêneros textuais, como as histórias e os folhetos de supermercados, o ensino e o aprendizado da escrita é restrito ao trabalho com as letras

em sequência e de forma desconectada das práticas culturais com essa linguagem.

> *Eu desenvolvo de forma simples… através de um encarte de supermercado, de um joguinho com letras, com números também. [...] A gente tenta mesclar com atividades que envolvem mais movimentos, coordenação motora, e sempre a gente coloca as letras como ponto de partida deles. A gente não pula, sempre vamos na sequência do alfabeto, e acompanhamos o ritmo do aluno. (Professor/a A)*

> *A linguagem escrita na minha sala [...] é desenvolvida através de quando eu estou fazendo uma contação de história, estou fazendo uma leitura de imagem com as crianças, eles estão descobrindo essa leitura comigo. Por exemplo, eu não chego e digo "crianças, aqui é a letra 'A'", porque não tem nenhum significado 'pra' eles. Mas eu procuro mostrar a eles que dentro do que eles estão ouvindo e visualizando aquela leitura de imagem, ali vai se dando a alfabetização. [...] (Professor/a B)*

> *[...] Por exemplo, se eu vou trabalhar o alfabeto eu tento trabalhar com carimbo, o carimbo do alfabeto onde a criança vai escolher cada letrinha e formatar o seu nome, carimbando. Outra, eu posso colocar o alfabeto lá e eu ir cantando a música do alfabeto. Posso levar livros, e a gente se fantasiar de personagem dessa história e dramatizando as falas desse livro e depois vamos recontar a história, recopiando no quadro ou no papel madeira, e aí procurarmos os nomes dos personagens, seria também uma forma de buscar a linguagem escrita para a criança. O nome da criança através do crachá, isso é muito importante também porque ele tá vendo ali as letrinhas. (Professor/a C)*

As atividades consideradas "simples" pelos(as) professores(as) são aquelas nas quais as crianças aprendem as letras, sendo estas sempre o ponto de partida nas propostas: o carimbo para reconhecer as letras e formar palavras, as histórias para destacar a letra trabalhada, as

músicas para memorizar o alfabeto, as imagens para identificar a letra inicial... As letras são pensadas como objetos independentes de suas funções nas palavras e de sua relação com o que a escrita representa e dos sentidos que são produzidos (LOPES, 2012). São mencionadas ainda práticas com coordenação motora e, curiosamente, mesmo falando de alfabetização, os números estão sendo sempre citados, denotando uma certa confusão na própria compreensão da alfabetização.

Nos últimos exemplos apontados pelo(a) professor(a) C, pudemos identificar referências a práticas com textos, histórias, nomes dos personagens, nomes dos crachás. Mas, o foco no trabalho com as letras (e números) prevalece como objetivo central da alfabetização de crianças na educação infantil. O que pode ser observado no detalhamento que o(a) professor(a) A faz de uma sequência didática para ensinar a letra A:

> *[...] Ilustrando como trabalhamos as letras, digamos que estamos trabalhando a letra "A". A partir disso, eu planejo uma semana para trabalhar a letra "A". No primeiro dia, nós mostramos como ela é escrita, de forma dinâmica. Como exemplo, trabalhando a coordenação motora. Nós (professores) desenhamos a letra "A" no chão em um tamanho bem grande, com algumas setas. Pedimos para que eles caminhem seguindo as setas [...]. No segundo dia, a gente sempre coloca massinha. Relembramos [..] a aula passada, apresentando novamente a letra "A", e solicitando que as crianças o façam. No terceiro dia, logo após a contação de história (sala de leitura), disponibilizamos alguns livros [...] para que eles façam a leitura espontânea e identifiquem [..] a letrinha "A". No quarto dia, nós relembramos [...] novamente a letra. Por exemplo: [...] cartazes com a letra "A" juntamente com outras letras. Então nós vamos para a rodinha, colocamos o cartaz no quadro, conversamos sobre o que estamos aprendendo. Pedimos para que alguns vão lá e identifiquem a letra "A" ou a que eles sabem. [...]. Então nós encaminhamos uma atividade para casa,*

de recorte e colagem da letra "A". No quinto dia, a gente pega as atividades, conversa com eles novamente. Observamos se alcançamos os objetivos colocados no planejamento. Se não, nós replanejamos. E deixamos a sexta livre para a hora do brinquedo. Continuamos até observar se pelo menos metade da turma consegue identificar a letra sem estímulo. (Professor/a A).

As atividades descritas se aproximam dos chamados "exercícios de prontidão para a alfabetização". São práticas veiculadas nos programas de educação compensatória instaurados, principalmente a partir dos anos de 1970, como o MOBRAL e o Programa Pré-escola para Todos. Dantas (2016, p. 195) nos alerta que essa "perspectiva compensatória-preparatória da educação infantil, com conteúdos tais como coordenação motora fina e grossa, reprodução de letras e números e noções espaço-temporais [...]" foram se presentificando, por meio de atividades e materiais didáticos, no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

São práticas, portanto, que desconsideram a linguagem como elemento da cultura e da prática de interação social e enfatizam os aspectos mecânicos de aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: cópias e soletração de letras e sílabas.

Considerações

Ao pensar sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, precisamos considerar uma multiplicidade de aspectos que intercruzam as práticas e os saberes docentes. Aspectos como o contexto histórico e cultural, a formação docente e as relações com os outros professores, as crianças e seus familiares são elementos determinantes na organização das práticas cotidianas.

Considerando as proposições sobre crianças e infâncias, compreendemos, a partir das vozes dos professores, que a linguagem escrita na educação infantil assume um lugar precoce e desvia o foco da

brincadeira e das interações como o centro da prática pedagógica, e dessas interações com as diversas linguagens, incluindo a língua escrita. Assim, as narrativas das propostas de atividades e conceitos acerca do que envolve a linguagem escrita estão pautadas na mediação restritiva ao trabalho com letras em ordem alfabética, identificação e reprodução de letras, conjunto de atividades que apontam para a letra trabalhada, entre outros.

Sabemos que ainda são muitas as indagações acerca do trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil e que as especificidades dos processos de apropriação da linguagem escrita nesta etapa educativa precisam ser melhor elucidadas em contextos formativos para/com os professores. A conduta de elucidação dos processos de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil poderá fomentar e ampliar as discussões sobre um espaço da linguagem escrita que respeite as especificidades das crianças e considere as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo nas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO–PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BAPTISTA, M. C. **Educação infantil e alfabetização:** reflexões necessárias. [S.l.]: FOPEIES Espirito Santo, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v= VSvHUMIYPEE&t=5268s. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2009.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia Baptista; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO; Angela Rabelo. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 6).

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e (org.). **Saberes e práticas de docência.** Campinas: Mercado de Letras, 2012. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Mesa 9–Alfabetização na Educação Infantil**. [S.l.]: Canal do GPEALE UFSJ-UFPE, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=myDIHJc_7aA. Acesso em: 22 dez. 2020.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. Linguagem, alfabetização e letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação continuada do professor para a educação básica**: curso de Aperfeiçoamento Infância e ensino fundamental de nove anos: Módulo III – Linguagem, alfabetização e letramento. Natal: UFRN; CONTINUUM, 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. *In*: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: educação infantil. Natal: Offset, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, Ana Luiza B; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (org.). **Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e pedagogia).

10

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO?

Paulo Victor da Silva Almeida
Ana Clarissa Gomes de França
Denise Maria de Carvalho Lopes

Introdução

A Educação Infantil se instituiu, nas últimas décadas, como uma etapa – a primeira – da Educação Básica em cujas práticas precisam ser consideradas as especificidades de seus sujeitos – as crianças de zero a cinco anos –, a dimensão cultural do conhecimento, as diversas linguagens e os direitos das crianças de interagir, brincar, aprender e criar (KRAMER, 2007). Sua organização tem, portanto, peculiaridades que precisam ser respeitadas, como definem documentos oficiais pertinentes à educação de crianças de zero a cinco anos tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular – documento da etapa. Entretanto, essas peculiaridades nem sempre são consideradas, seja no âmbito das propostas

curriculares, seja nas próprias práticas. Na atualidade, essa desconsideração tem tido lugar também em políticas propostas pelo governo federal a partir de 2019, como é o caso da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) que inclui, em suas propostas, o trabalho sistemático de Alfabetização já na Educação Infantil.

O presente texto é um recorte das reflexões resultantes de pesquisas ainda em andamento, que tematizam a linguagem escrita na Educação Infantil e os sentidos que lhes são atribuídos por crianças, professores(as) e documentos oficiais. Discutimos a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) voltando o nosso olhar ao que o documento da política propõe em relação às práticas com a linguagem escrita no âmbito da educação infantil. A discussão tem por base um estudo de natureza documental que analisa aproximações e distanciamentos entre as concepções e proposições da PNA para o trabalho com as crianças e definições que a área vem construindo ao longo das últimas décadas.

Ancoramos os procedimentos de nosso estudo nos princípios propostos por L. S. Vigotski (1998) e nas proposições de M. Bakhtin (2003) para a pesquisa, segundo os quais os processos/práticas humanos não são objetos dados e isolados, estão em constante movimento, se constituindo em relação aos seus contextos históricos, sociais e culturais e são produções de sentidos marcados pelas relações sociais existentes, por significações e valores. Assim consideramos que as políticas – suas concepções, finalidades, estratégias e desdobramentos – produzidas em cada tempo e lugar são produções históricas e discursivas que envolvem, em sua composição, escolhas, valores, contradições e tensões.

Nessa perspectiva, o presente texto envolve uma discussão acerca das concepções de criança e de educação infantil desenvolvidas nas últimas décadas à luz das teorias construtivistas, considerando os estudos da sociologia da infância, dando um panorama geral para

entender de onde partimos e para onde pretendemos ir. Em seguida, buscamos explicitar as concepções de linguagem escrita que devem subsidiar as práticas dentro do contexto da educação infantil. Por fim, apresentamos as nossas análises acerca das práticas de leitura e escrita propostas pela PNA, bem como o fechamento do texto com nossas conclusões e considerações finais, seguido pelas referências.

Educação Infantil–constituição e definições

A educação de crianças de zero a cinco anos, tal como a conhecemos na atualidade, é fruto de muitas transformações sociais e de muitas lutas e reivindicações de movimentos organizados. No Brasil, assim como nos demais países do mundo, ela não nasce como direito das crianças. Em seus primórdios, a educação de crianças em instituições extrafamiliares vincula-se às mudanças no mundo da produção econômica e nas relações de trabalho intensificadas com a ascensão do capitalismo e migração das mulheres das atividades domésticas para atividades fabris, mudando o seu papel dentro da sociedade.

Nesse contexto, as primeiras estruturas de atendimento às crianças assumem, ao mesmo tempo, um caráter caritativo, assistencialista e custodial para as crianças de camadas muito pobres e uma finalidade pedagógica para crianças de classes sociais mais abastadas.

No Brasil, as produções de Kuhlmann Jr. (2000), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) e Oliveira *et al* (2012) nos oferecem um panorama da educação infantil em seu início, informando que ela foi, por muito tempo, marcada por descontinuidades e interesses antagônicos em processos de seletividade e exclusão conforme a origem social das crianças. As primeiras instituições com caráter assumidamente pedagógico – os jardins de infância surgidos na segunda metade do séc. XIX – foram direcionadas às elites. Para as camadas populares, o governo

mantinha um posicionamento de isenção, atribuindo a outros setores, como saúde e assistência social, essa responsabilidade.

Mediante a intensificação da industrialização e das lutas e reivindicações trabalhistas, esse cenário começa a mudar. Oliveira *et al* (2012, p. 24) dirá que, com a consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943) regulamentando o atendimento dos filhos das trabalhadoras e com a progressiva industrialização, urbanização e participação das mulheres no mercado de trabalho, as creches e parques infantis passam, não somente a serem procurados por esse conjunto de trabalhadoras, mas, também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. No entanto, a autora assevera que não havia, nesses ambientes, a preocupação em garantir um trabalho adequado ao desenvolvimento das crianças atendidas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e sob a influência de novas ideias pedagógicas com o pretexto "compensar" supostas carências culturais da população de baixa renda (OLIVEIRA *et al*, 2012), os órgãos governamentais passam a produzir propostas mais específicas para creches e pré-escolas, dando origem a práticas educativas com funções, além de assistencialistas, compensatórias e preparatórias para as etapas escolares subsequentes, visando a uma "[...] estimulação precoce e o preparo para a alfabetização [...]. A ideia de compensar carências orgânicas ampliou-se para a compensação de carências culturais para diminuir o fracasso escolar no ensino primário" (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 26).

É com a Constituição de 1988 que a educação infantil assume seu caráter educacional e identidade própria, deixando de ser um direito exclusivo das mães, se instituindo como direito das próprias crianças, como dever do Estado e não mais numa perspectiva assistencialista, que nos termos de Kuhlmann Jr. e Fernandes, (2012, p. 34) é "uma

forma preconceituosa de conceber o atendimento em educação infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população".

Com a consolidação desse direito – entre outros – no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, as discussões sobre a educação de crianças ganham impulso, promovidas, inclusive, pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação na primeira metade dos anos de 1990. Em 1998, é publicado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e, em 1999, é produzida a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Sua atualização e ampliação, em 2009, constitui um marco nas definições acerca das finalidades dessa etapa e nas proposições para a organização de práticas nas instituições, respeitando as especificidades infantis com a instituição das interações e da brincadeira como eixos estruturantes do trabalho.

O reconhecimento da singularidade da etapa em sua organização pedagógica é ampliado e reafirmado no documento que integra a Base Nacional Comum Curricular, a despeito de seu processo de elaboração marcado por rupturas vinculadas às mudanças políticas ocorridas no país a partir de 2016. No documento homologado em 2017 é mantida grande parte das proposições constantes nas versões iniciais e é apresentado um arranjo curricular diferenciado das etapas posteriores na perspectiva de garantir referências para propostas pedagógicas de redes e instituições que respeitem as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em seus direitos de aprender e se desenvolver, de interagir-conviver, de brincar, de explorar, de conhecer(se), de criar, imaginar, expressar, participar.

Desse modo, tanto do ponto de vista teórico, quanto legal, afirma-se uma concepção de educação infantil como espaço e tempo de criação de oportunidades de vivências e experiências, em que as crianças são concebidas como sujeitos (inter)ativos, singulares e, ao mesmo

tempo, semelhantes, capazes e potentes. Em que se busca, junto à apropriação de conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, a vivência de múltiplas linguagens e artes, de imaginação, de pensamento, de movimento. Entre as múltiplas linguagens, a oralidade e a escrita.

A linguagem escrita, seu aprendizado e a educação infantil

A escrita foi, por muito tempo, compreendida como código de transcrição da língua oral. Sua aprendizagem, por outro lado, foi concebida, numa perspectiva mecanicista, como processo que envolvia, exclusivamente, aquisição de habilidades de natureza perceptual e motora. É a partir de concepções interacionistas de aprendizagem e de linguagem, bem como de conhecimentos relativos a uma psicogênese da língua escrita e, ainda, ao processo de letramento que uma compreensão mais abrangente de escrita e de seu aprendizado foi sendo elaborada nas últimas décadas. A partir de uma concepção de escrita como modalidade da linguagem verbal, a escrita passa a ser compreendida como prática cultural que envolve dimensões de sistema, de interação e produção de sentidos. Como nos diz Vigotski (1998):

> a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexa de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (VIGOTSKI, 1998. p. 70).

A escrita é, assim, bem mais que um código e seu aprendizado envolve apropriação de funções mais elaboradas em relação ao que é a escrita, para que serve, suas regras de representação e sua produção como linguagem, como (inter)ação. Como afirma Smolka (2012, p. 24), "pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, socioculturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem". Por sua vez, Ferreiro (1993) afirma que seu aprendizado é de caráter conceitual – e não apenas perceptual e motor – e envolve a compreensão do funcionamento da escrita como sistema de representação – o que e como ela representa. É possível, portanto, conceber que a escrita envolve, em seu funcionamento, regras, funções e finalidades sociais. Seu aprendizado, por sua vez, implica interatividade, relações, intenções e ações, visto que a produção escrita envolve desejo ou necessidade para que faça sentido para quem escreve.

Nessa perspectiva, Smolka (2012, p. 95) afirma que o trabalho com a linguagem escrita na escola deve ter uma intencionalidade, em sua aprendizagem deve-se considerar os sujeitos como agentes aprendizes, capazes de produzir textos, que aprendem enquanto produzem, e atribuem sentidos por meio da escrita. Envolve acima de tudo, uma "interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo, e por quê".

O aprendizado específico da língua escrita implica a apropriação de capacidades necessárias às suas práticas próprias – ler e escrever. Para Soares (2011, p. 31), esse processo envolve "um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, não só numerosos e variados, mas também radicalmente diferentes", vinculados às práticas reais de produção de textos diversos com funções significativas. Tal diversidade e complexidade demanda mediações-intervenções pedagógicas intencionais e sistemáticas, historicamente articuladas à escola.

Ao mesmo tempo, por ser concebida como processo de interação (mediada), seu aprendizado se inicia desde que as crianças têm contato com práticas e materiais de escrita. Essas interações possibilitam experimentar as diferentes funções da escrita, bem como aspectos de seu funcionamento. Desse modo, em meio ao debate histórico em relação ao seu lugar na Educação Infantil – por sua vinculação com a escolarização – os documentos recentes (DCNEI e BNCC) assumem a escrita como uma das linguagens a serem propiciadas às crianças em situações de vivências e experimentações, como exploração de suas funções e propriedades, como participação em eventos de leitura e escrita, como possibilidade de expressão-produção de sentidos, ainda que de modo não convencional.

Considerando essas perspectivas passamos a analisar as proposições da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) para o trabalho com a escrita nessa etapa.

A PNA e a linguagem escrita na Educação Infantil

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Além do Decreto, também foi publicado o Caderno "Política Nacional de Alfabetização", divulgado pelo Ministério da Educação em agosto de 2019 com um detalhamento dos pressupostos e estratégias da PNA. Desde então, o documento vem provocando discussões nos campos da linguagem, da alfabetização, do currículo e da Educação Infantil. Essas discussões analisam criticamente as definições e proposições da política e suas possíveis implicações para as práticas escolares, sobretudo com crianças pequenas.

A PNA emerge em um contexto de declínio e extinção de políticas de alfabetização que vinham sendo implementadas nas duas últimas décadas após a ascensão de um governo, cujo projeto político-ideoló-

gico é neoliberal e ultraconservador, por meio de medidas com caráter antidemocrático e autoritário. A PNA se articula com o desmonte das políticas que vinham sendo desenvolvidas anteriormente. Sua instituição se fez por decreto presidencial sem discussão com a comunidade científica e com profissionais da área e pregando a negação ou desqualificação de conhecimento e de políticas já existentes.

Autores como Mortatti (2019) e Gontijo e Antunes (2019) alertam que a PNA consiste em uma estratégia político-ideológica uma vez que, ao defender "uma alfabetização com base em evidências científicas", nega toda a produção do campo nas últimas incorrendo em um desrespeito aos preceitos constitucionais de que as políticas públicas precisam respeitar a liberdade e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Em seus princípios, conceitos e componentes a PNA apresenta ter sido construída com base na ciência cognitiva da leitura, a qual concebe a alfabetização apenas como o "ensino de habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético" (BRASIL, 2019, p. 18), propondo, para o trabalho com a linguagem escrita, uma ordem que deriva do simples para o complexo e afirmando que o alfabetizando (incluindo as crianças da Educação Infantil) precisa ser "guiado gradualmente durante a aprendizagem das relações grafofonêmicas" (BRASIL, 2019, p. 18), desconsiderando outras dimensões constitutivas do processo.

Os documentos explicitam ainda posições mecanicistas e reducionistas em relação à aprendizagem e à linguagem que pouco contribuem para o avanço na área da educação e da alfabetização (FRADE, 2019, p. 18) e que se vinculam a grupos privados que há muito intervém nas redes públicas com pacotes de alfabetização, cuja eficácia não é comprovada. Como afirmam Gontijo e Antunes (2019, p. 33) em relação à PNA "[...] no que diz respeito às pesquisas científicas, a questão não é teórica e nem metodológica. A questão é política [...] promovendo

a privatização da educação e da alfabetização" e evidenciando o viés neoliberal que caracteriza a agenda do atual governo.

Desse modo, a PNA rompe com concepções construídas nas últimas décadas, tanto acerca da aprendizagem da língua escrita – e da própria escrita – quanto da própria Educação Infantil enquanto etapa educativa com função pedagógica própria. Ao apresentar suas concepções sobre o processo de ensino (muito enfatizado em detrimento da aprendizagem) da leitura e escrita, o documento deixa transparecer uma visão da Educação Infantil com caráter preparatório e antecipatório como se pode depreender da afirmação: "A aprendizagem da leitura e da escrita **depende,** em grande parte, **da bagagem linguística recebida** pela criança **antes de ingressar no ensino fundamental**" (BRASIL, 2019, p. 30, grifos nosso). Fica evidente, também, uma compreensão de aprendizagem como acúmulo de "bagagens recebidas", que denota um caráter empirista-mecanicista do processo, pondo o aprendiz como "receptor" e não como agente, como sujeito interativo em sua relação com o conhecimento.

Em relação às aprendizagens próprias à apropriação da língua escrita, são propostos seis componentes essenciais: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita. A despeito dos componentes elencados, a ênfase é posta em aspectos próprios à leitura de modo reducionista em relação ao que essa prática envolve, como a identificação de fonemas, a decodificação, o reconhecimento automático das letras e a fluência, em detrimento da dimensão discursiva, da compreensão e produção de sentidos.

Explicita-se uma concepção reducionista da escrita como código e não como linguagem, como uma competência a ser adquirida, que se limita às habilidades de codificação e decodificação como proces-

sos vinculados a aspectos orgânicos – ligações entre áreas do cérebro, reciclagem e liberação de espaço na memória para a compreensão (BRASIL, 2019). Evidencia-se, pois, uma visão restrita de linguagem que é inerente às práticas tradicionais, relacionadas à concepção da escrita como código, desvinculada dos usos sociais do ler e escrever, desconsiderando a formação dos aprendizes como leitores e produtores de textos, ao mesmo tempo em que se consolida a visão de aprendizagem como recepção e de ensino como doação, como processos imediatos e lineares. (GALVÃO, 2020).

Desconsidera-se a compreensão de escrita como linguagem, como interação social-verbal, como produção de sentidos pelos sujeitos envolvidos em textos diversos com funções, finalidades e características próprias que se configuram como práticas de, com e sobre a linguagem que se realizam como interações sociais e históricas, e ainda como práticas humanas.

Por sua vez, ao vincular a alfabetização à educação infantil, a política deixa entrever, em seu discurso, concepções de criança e de sua educação. Embora não se apresente de forma explícita, a concepção de criança que aparece é de ser universal, abstrato e ideal, numa visão única e aplicável a todos os contextos como sujeito passivo e mero receptor e reprodutor de cultura, dissociado de seu mundo real. Juntamente a essa compreensão de criança, em relação à inserção da Educação Infantil como contexto de sistematização da alfabetização, o documento afirma, em relação às práticas propostas:

> Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa **ocorrer com êxito no 1º** ano do ensino fundamental [...] (BRASIL, 2019, p. 30).

Embora afirme que "não se trata de alfabetizar" nessa etapa (com o que concordamos), o documento reforça a ideia, já vigente em muitos contextos, de que o processo precisa ser sistematizado nesse segmento ao propor que se deve "proporcionar condições mínimas" para que a alfabetização ocorra, o que nos faz questionar: em que consistem, objetivamente, tais "condições mínimas" senão como uma preparação? As orientações oficiais para propostas curriculares da educação infantil não são definidas competências mínimas requeridas na etapa posterior, mas direitos de aprendizagem pertinentes às crianças em sua contemporaneidade, em seu agora e não para "um futuro".

A perspectiva da Educação Infantil como tempo-lugar de alfabetização está apontada em outras unidades do documento. Ao priorizá-la no primeiro ano do ensino fundamental, restringe-se o ciclo de alfabetização e, ao incentivar práticas de ensino para o "desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil", estimula-se a antecipação de escolarização das crianças de 0 a 5 anos, mobilizando a criação de expectativas que podem provocar uma reconfiguração nos currículos e práticas – objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação – que podem incorrer em desrespeito às proposições oficiais e às conceitualizações teóricas relativas às especificidades dessa etapa e aos direitos das crianças.

Destacamos também que, embora a PNA demonstre em trechos de seu texto certa consideração dos documentos curriculares oficiais (DCNEI, 2009; BNCC, 2017), ao apresentar por exemplo que "[...] na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre **a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança**, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever" (BRASIL, 2019, p. 22. grifos nossos), essa afirmação contradiz o exposto anteriormente:

> **Na base da pirâmide (da pré-escola** ao fim do 1º ano do ensino fundamental), está a literacia básica, **que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica**, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, **a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação).** (BRASIL, 2019, p. 21, grifos nossos).

A afirmação acima explicita e reafirma a compreensão da Educação Infantil como etapa preparatória, além de dar realce aos aspectos considerados primordiais no processo de aprendizagem da língua escrita: aquisição de vocabulário e de consciência fonológica, cuja pertinência tem sido objeto de discussão, tanto no campo da alfabetização, quanto da Educação Infantil, na perspectiva de que considerar como cerne das atividades com a linguagem a "aquisição de conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica" reduzem a compreensão da linguagem e de seu aprendizado a aspectos que não envolvem a discursividade, a significação, a condição de processo de interatividade, a capacidade – e o direito – das crianças de vivenciarem descobertas sobre a linguagem e de (trans)passarem os limites do desconhecido como produtoras de conhecimento.

Entendemos que, enquanto uma das linguagens presentes na sociedade e nas interações entre pessoas em suas vidas, a escrita precisa ter tempo e lugar privilegiado nas vivências das crianças na Educação Infantil. Mas não como objeto de conhecimento recortado em seus aspectos mais "técnicos". Ao contrário, entendemos que precisam ser criadas oportunidades de experimentação da escrita pelas crianças, evidenciando-se sua natureza de prática cultural de produção de sentidos que se configuram em textos diversos, aos quais as crianças precisam ter acesso por meio de mediações pedagógicas sistemáticas, intencionais e significativas aos seus contextos de vida. Nessa perspectiva concordamos com Baptista (2010), quando assevera:

> [...] não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo. (BAPTISTA, 2010, p. 10).

Por fim, ressaltamos com base na argumentação exposta de que a PNA retrocede e causa um contrafluxo nas discussões e referências às práticas cotidianas de professores e crianças em relação à linguagem escrita. A proposta desconsidera as orientações oficiais-legais vigentes para a etapa – elaboradas mediante processos democrático-participativos com vistas à construção de uma educação infantil que respeite as crianças e as enxergue como sujeitos de direitos participantes de nossa sociedade – bem como desconsidera nas propostas pedagógicas vigentes a linguagem escrita como tempos-lugares de ser criança.

Conclusões

A partir da discussão que empreendemos, podemos concluir que a nova Política Nacional de Alfabetização propõe – para o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa de educação escolar – uma visão reducionista na forma de considerar o ensino e o aprendizado da escrita, as crianças como sujeitos aprendizes e, principalmente, de considerar a educação infantil em sua função pedagógica e em suas especificidades. Ao mesmo tempo, desconsidera os documentos oficiais norteadores da organização do trabalho nessa etapa – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, que já apresentam, em seu conteúdo, objetivos, definições, princípios, concepções, orientações e direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças nas instituições, inclusive relativos à linguagem escrita.

Desse modo, sua implementação pode desdobrar-se em propostas e práticas curriculares que podem, ao contrário do que se define como função da educação das crianças de zero a cinco anos – a promoção de seu desenvolvimento integral em práticas que respeitem suas capacidades e necessidades – em situações que venham a desrespeitar seus direitos de interagir, brincar, explorar, experimentar, expressar e conhecer a cultura e as múltiplas linguagens, inclusive a escrita. É preciso, portanto, evidenciar esses riscos e afirmar outras possibilidades de conceber e de trabalhar em relação a essa temática.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. A Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO–PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRADE, Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAlf, v. 1, n. 10, p. 15-25, jul./dez. 2019. Edição especial.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana. Apropriação do sistema de escrita alfabética: as contribuições dos estudos sobre letramento para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Alfabetização,** n. 12, p. 158-171, jul. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com a Política Nacional de Alfabetização: contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 32-38, jul./dez. 2019. Edição especial.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007, p. 13-23.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A "política nacional de alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019. Edição especial.

OLIVEIRA, Zilma Ramos *et al*. Um Campo de disputa e concepções. *In*: OLIVEIRA, Zilma Ramos et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012, p. 19-41.

SARMENTO, Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

11

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Juliane Almeida Gomes
Elaine Luciana Sobral Dantas

Introdução

Ao longo das últimas décadas, estamos construindo uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças de criar, brincar e aprender, pautada na singularidade da infância entendida como construção histórica e social marcada por características biológicas e culturais e pelas especificidades das crianças. Estas, vinculadas especialmente à capacidade de produzir cultura infantil, cultura lúdica constituída pela brincadeira, pelas diferentes linguagens e formas de expressão e pela imaginação.

Considerando, pois, a compressão de criança como pessoa em intenso desenvolvimento, concreta e contemporânea, sujeito de direitos, entre estes, o direito à educação. A Educação Infantil é definida, legalmente, como primeira etapa da educação básica com a finalidade de oportunizar o desenvolvimento integral das crianças até cinco

anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Entre os conhecimentos, linguagens e experiências a serem garantidas nos currículos e práticas cotidianas na educação infantil, está a literatura como importante fonte de aprendizagem, vida, imaginário, cultura, linguagens e arte. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam as experiências literárias entre aquelas que precisam ser oportunizadas às crianças, em contextos que promovam "o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2009, p. 4).

Em sua gênese, a Literatura Infantil serviu aos propósitos adultos e a modificação dos padrões de comportamento, higiene e virtudes das crianças (AMARILHA, 1997). Mas, é a partir do século XIX, ao considerar as crianças como sujeitos ativos dentro da sociedade, que a literatura infantil passa a ser direcionada para as necessidades das crianças propriamente ditas. No Brasil, a literatura começou a ser pensada para a criança através de livros específicos – de cunho pedagógico – escritos por pedagogos somente na década de 70, quando alguns autores e editoras começaram a traduzir livros/clássicos estrangeiros. Porém, "na atualidade, já se pode falar de uma larga produção brasileira que leva em conta a criança. [...] que respeitam a criança na sua capacidade lúdica, poética e criativa para responder com inteligência aos jogos propostos pela literatura" (AMARILHA, 1997, p. 48).

Nesse sentido é inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação. Como apresentamos, desde sua origem a literatura infantil assume um caráter formador, com objetivos pedagogizantes. Porém, é necessário ter em mente que não é papel do gênero subsidiar as práticas educativas pedagógicas. Mas, como argumenta Cademartori (2010), deve ser

> [...] como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. [...] é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança. (CADEMARTORI, 2010, p. 8-9)

A literatura infantil, portanto, deve existir no âmbito escolar como prática educativa fundamental para a inserção da criança no universo da leitura, da poesia, das obras que instigam a fantasia, da imaginação que favorece a ampliação de seu repertório artístico e cultural, e que ao mesmo tempo mobiliza o processo de formação de leitores autônomos, críticos e criativos. No entanto, a literatura infantil é introduzida muitas vezes em espaços escolares como algo didático, mais voltado para o ensino de determinado assunto/tema proposto pelos professores.

O acompanhamento desse contexto em nossas pesquisas, suscitou indagações, como: Que sentidos os(as) professores(as) têm sobre o lugar da Literatura Infantil nos currículos e práticas cotidianas da Educação Infantil? Que experiências literárias estão sendo oportunizadas às crianças nas instituições de Educação Infantil? Será que essas experiências estão sendo significativas para as crianças?

Consideramos, pois, como expresso anteriormente, que a literatura não deve subsidiar práticas educativas com fins didáticos. Ela deve ser espaço de liberdade para a imersão cultural das crianças em suas mais diversas experiências educativas ou, como escreve Cademartori (2009, p. 50), "[...] um espaço de liberdade que "consegue tornar audíveis todas as vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar". Reclamando a si o fazer artístico, desse modo ela é "[...] como arte – eminentemente, comunicação expressiva, expressão de realidades profundamente radicadas no artista, mais que transmissão de noções e conceitos" (CÂNDIDO,

2019, p. 31). Entendemos a Literatura, portanto, como uma extensão das possibilidades dos sujeitos; mais que isso: como direito da criança, direito de produzir cultura, expandir seu conhecimento de mundo, relacionando-a à imaginação da criança.

No contexto de um estudo em desenvolvimento sobre os sentidos e práticas de professores relativos ao lugar das experiências literárias nos currículos da educação infantil, apresentamos neste texto um levantamento bibliográfico com o objetivo de investigar as experiências literárias oportunizadas às crianças pequenas, considerando as pesquisas que abordam práticas pedagógicas com a literatura na educação infantil.

Fizemos a consulta no Portal de Periódicos da CAPES empregando os descritores: Literatura Infantil na Educação Infantil; Práticas Literárias na Educação Infantil; e Literatura Infantil e Prática Pedagógica. Identificamos 28 (vinte e oito) trabalhos, entre os quais, a partir da leitura dos resumos, selecionamos 15 (quinze) que, de fato, abordam as práticas com a Literatura Infantil na Educação Infantil.

Para fins de análise, identificamos três eixos de sentidos que se presentificam nos artigos encontrados. No primeiro grupo, analisamos os trabalhos que abordam experiências literárias envolvendo a leitura literária, contação de histórias e imaginação. Nos trabalhos do segundo eixo, observamos práticas pedagógicas com a literatura infantil com objetivos de ensinar a linguagem escrita na perspectiva da formação de leitores e escritores. E, identificamos ainda, um terceiro grupo de estudos que relacionam o trabalho com a literatura infantil para o ensino de temas/conteúdos escolares.

Leitura literária, contação de histórias e imaginação

Entendemos a literatura infantil como um processo de experiência para a criança, dando a ela liberdade de escolher a história, recontar,

imaginar novas situações relacionadas a sua realidade. A leitura literária e a contação de histórias na educação infantil desperta na criança o melhor de si mesmas. A imaginação permite que elas viagem por lugares nunca vistos. De acordo com (REYES, 2012):

> [...] a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro. É esse o processo complexo que implica, para dizer o mínimo, dois sujeitos, com toda a sua experiência, com toda a sua história, com suas leituras prévias, com suas sensibilidades, com sua imaginação, com seu poder de situar-se para além de si mesmos. (REYES, 2012, p. 26).

As práticas com a leitura voltada para as crianças devem considerar sua existência, seu conhecimento de mundo, a construção do processo de fazer e ser cultura.

> Somos feitos de palavras, histórias, canções, poemas, sons perdidos da nossa infância aos quais não damos importância ou talvez nem saibamos que existem. Ninguém, por mais árida que tenha sido a vida, deixou de vivenciar a experiência de ouvir e/ou contar histórias. Não existem pessoas sem um caminho leitor! (BELMIRO; GALVÃO, 2016, p. 55)

Para propor experiências literárias com crianças é preciso estar atento às características do gênero: a quem o texto se remete e levar em conta a faixa etária a quem a leitura é endereçada. Como afirma Cademartori (2010):

> A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. [...] A estrutura e o estilo das

> linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. [...] As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. (CADEMARTORI, 2010, p. 16-17).

Considerando essas perspectivas, identificamos oito trabalhos que problematizam e investigam práticas pedagógicas com a literatura na educação infantil, tematizando as experiências de leitura literária, contação de histórias e imaginação, fruição e arte.

O artigo de Souza (2016) apresenta um trabalho educativo intencional para que as crianças possam ser protagonistas da rotina diária utilizando a Literatura Infantil. Para tanto, a autora aponta para a importância da educação literária desde a primeiríssima infância e revela como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) reconhece e considera as especificidades da educação infantil nos livros selecionados de zero a cinco anos nos últimos editais. Por fim, propõe uma distinção entre o contar e o dizer, selecionando dois livros do acervo do PNBE destinados à educação infantil – para sugerir um trabalho prático com relação à estrutura do texto narrativo e algumas estratégias de leitura e atividades que podem acolher as crianças despertando-as para os gestos de leitura. A autora defende que as ações dos professores(as) de educação infantil como mediadores/leitores não estão atreladas somente à arte literária, mas também ao direito da criança a ter acesso direto ao livro (poder folhear), aguçando assim todo o corpo sensorial, entre outros.

As práticas de leitura literária e formação de leitores também são problematizadas no trabalho de Quixadá, Lins e Tavares (2018) que apresenta como as crianças relacionam-se de maneira lúdica com o livro e a especial atenção dada por elas ao "livro-jogo", por meio de

uma investigação realizada acerca do acesso à literatura infantil em uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE. Pautada em Vygotsky, Bakhtin e Leontiev, a pesquisa parte da compreensão de que os processos de aprendizagem significativa da leitura envolvem tanto a atividade do aprendiz como também as trocas discursivas que a permeiam. O estudo busca mostrar que é possível vivenciar a literatura sem que se tenha que ensinar um conteúdo, é possível interagir com o texto literário por suas qualidades estéticas e não pelo desdobramento pedagógico que ele possa proporcionar.

O texto das autoras Sousa e Straub (2014) apresenta resultados de pesquisa com contação de história numa turma com crianças de 4 anos na educação infantil e afirmam que alguns educadores apontam que ao ter contato com os livros a criança desperta sua imaginação e criatividade. Elas analisaram como uma professora realiza o momento de contar histórias, tendo como referenciais, teóricos da literatura infantil, como Fanny Abramovich e Cecília Meireles. As autoras concluem que o momento de contar histórias deve ser um momento agradável para todos os sujeitos envolvidos e que o narrador tem papel fundamental nesse processo. Afirmam, portanto, que é importante fazer um planejamento para se contar uma história, e que essa contação deve ser feita com prazer, pois se for diferente, a criança pode entender o momento como uma obrigação por não poder interagir ou despertar suas opiniões; pode acabar entendendo a história como algo monótono ou até um castigo.

Silva (2016) apresenta como objetivo principal do seu artigo, compreender a importância da literatura na educação infantil, como ela está presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma de crianças na faixa etária de 4-5 anos. O estudo está baseado em uma pesquisa bibliográfica, com aporte de uma análise qualitativa, na interlocução teórica com autores da área da educação infantil e

da literatura, como Bettelheim, Leme Brito, Ostetto e outros. Em suas análises, a autora aponta para as aprendizagens da literatura por meio do encantamento e da magia que despertam no leitor um potencial criativo. Afirma, portanto, que nas histórias contadas, lidas e dramatizadas as crianças são transportadas para mundos diferentes de suas vidas reais, onde podem fluir na imaginação, com os personagens de contos de fadas, lendas e demais narrativas presentes na Literatura Infantil.

O texto de Agliardi e Bona (2019) apresenta um relato sobre planejamento e trabalho com projetos ilustrados a partir da experiência e observações de uma aluna do curso de Pedagogia em seus estágios curriculares obrigatórios que teve como proposta trabalhar com a contação de história numa turma de Educação Infantil. O estudo defende a importância da leitura e da presença da literatura infantil nos projetos e enfatiza a necessidade de planejamento para ajustar a metodologia e provocar o envolvimento das crianças. Explica que o planejamento inicia desde a escolha da história que será lida ou contada, a decisão por uso de fantasia ou organização do formato em roda. Conclui que os projetos são um meio de trabalhar diversos assuntos e conteúdos partindo de um tema, como por exemplo a contação de histórias.

O trabalho desenvolvido por Simões e Dolci (2020) apresenta, na perspectiva da Educação Estético-Ambiental e suas relações com a conquista de leitores desde a Educação Infantil, um projeto que envolve as dramatizações de histórias de Literatura Infantil para crianças como uma prática pedagógica que pode gerar experiências significativas capazes de desenvolver o gosto pela leitura, bem como auxiliar na prática educativa transformadora. Tem como objetivo refletir e analisar as relações construídas pelos sujeitos acerca das experiências vividas com a dramatização de histórias, bem como o desenvolvimento desses sujeitos, após o término do projeto intitulado "Quem conta, reconta, faz de conta", que teve duração de dez semanas em uma turma com

onze crianças de nível dois da Educação Infantil, em uma escola pública municipal situada no município de Rio Grande. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com procedimentos de intervenção pedagógica que apontam alguns avanços percebidos na conquista de leitores.

Assumpção e Silva (2020) apresentam o resultado de uma atividade desenvolvida com crianças de uma turma de educação infantil numa escola da cidade de Belém do Pará, envolvendo ações pautadas em leitura e literatura associadas às múltiplas linguagens. Os autores tentam evidenciar a hipótese de que desenvolver atividades com sistemas multimidiáticos pode colaborar para o desenvolvimento da narrativa popular no desenvolvimento/formação do leitor criando hábitos de leitura. O artigo apresenta uma breve abordagem à obra Aruanda, da autora Eneida de Moraes, enfatizando os textos *Banho de Cheiro*, *Muitas árvores* e *Pé de Cachimbo*, objetivando apresentar formas artísticas diversificadas e sensibilizar a leitura nos primeiros anos escolares. Conclui que os textos selecionados evidenciam os aspectos folclóricos, culturais e naturais do estado do Pará, como também as memórias vivenciadas em lugares diversos, proporcionando a ampliação da literatura regional na educação infantil e a valorização da cultura local.

O trabalho de Lima (2018) aborda entrevistas realizadas com professoras de oito escolas públicas de Educação Infantil de Porto Velho, Rondônia, que admitiram ler obras literárias para seus alunos e revelaram os critérios de escolha utilizados. Entre os critérios apontados estão a presença de ilustração; tratar-se de uma obra convencionalmente escrita para público infantil e que permitisse a atividade lúdica; favorecer o aprendizado do sistema de escrita.

Esse conjunto de textos busca problematizar, propor e significar as práticas pedagógicas com a literatura considerando, por vezes, as necessidades das crianças, suas falas, a escolha de bons livros, o despertar da imaginação e da fantasia, o lúdico, sugerindo um cuidado redobra-

do ao contar e escolher as histórias, dando importância a literatura voltada à ampliação do repertório cultural, artístico e literário da criança associada às múltiplas linguagens. Em suas considerações, os autores apontam para a necessária formação continuada dos professores.

Literatura infantil e formação do leitor (e do escritor)

A literatura caracteriza-se como um fator importante nas práticas cotidianas da educação infantil, as quais devem envolver o fazer/viver das crianças e possibilitar que elas possam imaginar e criar, no contexto das obras literárias. Segundo Cademartori (2010, p. 16-17), "[...] as obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê".

No entanto, as experiências com a literatura infantil na escola não estão sendo movidas pelo reconhecimento do seu potencial literário que abarca linguagem, construção de sentidos e imaginação na infância. A escola voltou-se para a produção literária por interesses mais práticos e pedagógicos, como explica a autora,

> A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas a interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. [...] A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. Mas essa não é a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor. (CADEMARTORI, 2010, p. 8-9).

Nesse sentido, compreendemos que as Experiências Literárias devem constituir os currículos numa perspectiva de compreensão da literatura como arte, linguagem e imaginação. Mesmo que, de fato, o bom trabalho com textos literários possa ampliar o repertório das

crianças e mobilizar suas aprendizagens no âmbito da linguagem escrita, a literatura não deve ser utilizada como recurso de ensino e com objetivos restritos. Identificamos, no entanto, quatro trabalhos que abordam as práticas com a literatura infantil voltadas para o ensino da leitura e da escrita de forma sistematizada.

Anjos e Silva (2014) buscaram identificar as reflexões dos professores sobre a importância da Literatura Infantil para a formação de leitores e escritores na educação infantil, além de conhecer suas concepções sobre o gênero textual. As autoras consideram a literatura infantil como ferramenta no processo de leitura e escrita, suas implicações na formação das crianças e destacam que o gênero textual tem relevância para o "efetivo desenvolvimento infantil no processo de leitura e escrita". Apontam nas falas das professoras entrevistadas que a literatura favorece o letramento e pode anteceder a alfabetização. Concluem, portanto, que a educação infantil é tempo e espaço de cultura letrada e que a literatura infantil é um caminho para o efetivo processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O artigo escrito por Costa, Ramos e Panozzo (2007) faz parte do projeto de pesquisa "Formação do leitor: o processo de mediação do docente", realizado na Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa pretendeu analisar o lugar da literatura e também criar estratégias para a aproximação dos alunos com os livros de literatura e, da mesma forma, auxiliar os professores nesse processo de mediação. Os autores observaram a hora do conto, e constataram que o trabalho docente de mediação de leitura deveria iniciar antes do processo de alfabetização, na educação infantil. O trabalho apontou que a mediação do texto literário, nesta etapa, tem ajudado a criança a ser um leitor autônomo e a ter prazer pela leitura.

O artigo escrito por Silva e Arena (2012) teve como objetivo fazer alguns apontamentos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura,

suas relações com a literatura infantil e a formação do gosto literário. Discute também o papel da mediação do professor, nesse processo de educação literária, e da escola como um espaço em que essa mediação deve ocorrer, propondo-se a pensar a literatura infantil como um meio de humanização das crianças desde a Educação Infantil e como um instrumento de inserção da criança na cultura escrita. Em suas considerações os autores afirmam que a formação do pequeno leitor e do leitor literário, sob uma perspectiva humanizadora, reside num processo pedagógico dialógico. Ou seja, resultado das relações, das linguagens, das vozes. Concluem que a literatura, nesse cenário, se constitui como uma interlocutora da aprendizagem da leitura na Educação Infantil.

O texto de Balça e Leal (2014) é centrado nas questões da literacia emergente. Os autores investigam a forma como os educadores de infância cooperantes e os estagiários conseguem (ou não), por meio de interações e práticas de leitura, aproximar as crianças do livro e da literatura infantil, promovendo assim a formação de leitores precoces. Analisam três contextos de supervisão de estágio utilizando a metodologia do estudo de casos e concluem que apenas um dos contextos se destacou ao proporcionar um ambiente literário, quantitativo e qualitativamente rico de experiências significativas, refletindo assim investimento amplo e constante na promoção da leitura e da escrita.

Essas pesquisas enfatizam a literatura como instrumento de ensino, com função de acelerar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita ou preparar as crianças para a alfabetização. Mesmo que consideremos as contribuições da literatura infantil na formação de leitores e na ampliação dos repertórios textuais que qualificam as produções escritas, não podemos restringir as experiências literárias ao processo de alfabetização.

Literatura Infantil para Ensino de Temas/Conteúdos Escolares

Encontramos ainda, três trabalhos que abordam relações entre o ensino de temas e conteúdos escolares e a literatura infantil. É inegável o vínculo que se faz entre literatura e educação, mas aquela não assume o papel de ser subserviente a esta, isto é, por sua própria natureza a literatura se coloca além de objetivos previamente definidos, bem como dos conhecimentos que os adultos queiram transmitir às crianças (CADEMARTORI, 2010).

A literatura contribui no processo de aprendizagem, compreensão de mundo, ampliação do repertório da linguagem, pois, ouvir histórias desperta na criança a curiosidade e o interesse pelas coisas do mundo e mobiliza sua imaginação e fruição. As experiências literárias oportunizam um contato mais próximo com as histórias e com os livros, por meio dos quais as crianças utilizam estratégias diversas para compreender, fazer inferências e interagir com os textos, consigo mesma e com os outros.

No entanto, não adianta utilizar a literatura como ferramenta de ensino com objetivos didáticos e obrigatórios. Pois, a "Literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem" (LAJOLO, 2012, p. 9).

O artigo de Júnior e Netto (2012) tem como objetivo refletir e registrar uma experiência didática envolvendo a Literatura Infantil e suas contribuições para desenvolvimento das noções de tempo e espaço com crianças de 3 a 4 anos de idade de uma escola municipal de Uberlândia, Minas Gerais. Os autores identificam as representações das noções de tempo e espaço nas atividades de contação de histórias e propõem um projeto interdisciplinar que envolva a Literatura Infantil e fundamentos da História e da Geografia.

O artigo desenvolvido por Zacarias e Moro (2005) descreve elaborações iniciais de matemática de crianças pré-escolares, no contexto do trabalho com literatura infantil. Os autores selecionaram um grupo de sete crianças com cinco anos em uma instituição particular. O grupo passou por três sessões de aprendizagem sobre noções da aritmética elementar apresentadas na forma de problemas sobre eventos da história *Branca de Neve e os Sete Anões*. Os problemas da primeira e da segunda sessão versaram sobre adição-subtração, proporção dois para um e comparação de medidas intensivas. Na terceira sessão, as crianças foram convidadas a propor problemas sobre temas da história, além de solucionar problemas propostos pelo adulto. O estudo mostrou que as crianças conseguem realizar interessantes elaborações iniciais relativas à matemática básica por meio da literatura infantil.

O trabalho de Souza e Martinhão (2016) teve como objetivo geral analisar de que forma os professores de um Centro de Educação Infantil (CEIN) de Dourados-MS trabalham com as crianças a representação da figura do negro nas histórias infantis. A pesquisa aponta que a falta de sistematização do trabalho com a literatura infantil e com a figura do negro ainda está presente na instituição de Educação Infantil. E conclui que é preciso o professor inserir no espaço escolar repertórios que envolvam a questão racial, valorizando a estética negra e ao fazer isso com o uso da literatura infantil terá grande avanço, pois as crianças se envolvem nas histórias e livros que as cercam.

Os artigos analisados se voltam para produções literárias com interesses pedagógicos, o que não deveria ser objetivo nem obrigação da literatura infantil, já que a mesma é reconhecida com potencial literário que abarca linguagem, construção de sentidos e imaginação na infância. Compreendemos, pois, que é direito da criança poder expandir o seu campo de conhecimento, e é na interação com a leitura e com a escrita que ela vai criando possibilidades de compreensão das

mesmas. Como afirma Baptista (2010, p. 3), esse trabalho só é possível na educação infantil ao considerar a criança como produtora de cultura, e que essa produção se faz nas interações com os diferentes pares e a partir de diferentes manifestações culturais, inclusive com a linguagem escrita e literatura.

Em síntese, as crianças têm o direito à cultura letrada na educação infantil e à literatura como prática cultural e experiência estética. Quando a escola se volta para a produção literária com interesses mais práticos e pedagógicos, desconsidera a criança como produtora de cultura, que aprende e se desenvolve em interações, mediadas pelo outro e pelos signos (VIGOTSKI, 2007) em contextos significativos.

REFERÊNCIAS

AGLIARDI, Ilda Renata da Silva; BONA, Aline Silva de. A importância do trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias. **Revista Thema.** Osório, RS, v. 16. n. 4, p. 948-955, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.948-955.1349.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas**? Literatura Infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; SILVA, Andréa da Costa. Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil: um olhar reflexivo. **Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 5, n. 13, p. 141-156, 2014.

ASSUNÇÃO, Douglas Junio Fernandes; SILVA, Kátia Regina de Souza da. Texto literário e educação infantil: uma proposta de formação de novos leitores. **Revista Cocar**, Belém, v .14. n. 29 p. 193-20, maio/ago. 2020.

BALÇA, Ângela; LEAL, Eva. A Leitura no contexto da educação pré-escolar. **Álabe**, n. 10, 2014. Disponível em: http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/209. Acesso em: 18 ago. 2020.

BAPTISTA, M. C. A Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO–PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BELMIRO, Célia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Literatura e família:** interações possíveis na educação infantil. diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. Brasília: MEC, 2016. 88p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 9).

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CADEMARTORI, Ligia. **Professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CADEMARTORI, Ligia. **O Que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos; 163.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** 13. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2019.

COSTA, Maraísa Mendes da; RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Educação infantil: literatura como espaço de fruição. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32. n. 53, p. 128-140, dez, 2007.

LAJOLO, Marisa. A Literatura no reino da linguagem. *In*: REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar–literatura, escrita e educação.** Tradução: Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

LIMA, Marcia Machado de. Literatura na escola de educação infantil: critérios de escolha das obras. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 12, p. 99-113, set/dez, 2018. ISSN: 2359-2087.

QUIXADÁ, Luciana Martins; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares; TAVARES, Ana Carolina Pontes. O Lúdico como atividade discursiva e como uma via para a formação do leitor: teoria e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-Ce. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 182-199, jan./abr. 2018. DOI: http://dx.doi.org/. Disponível em: http://seer.uece.br/redufor. Acesso em: 15 ago. 2020.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo F. da; BORGES NETTO, Mário. Noções de tempo e espaço e literatura na educação infantil: conceitos de tempo, espaço e literatura na educação infantil: diálogos na sala de aula. **Ensino em Revisão**, Uberlândia, v.19, n.2, p. 277-289, jul./dez. 2012.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O Pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Revista Álabe,** Marília, n. 6, p. 01-12, dez. 2012. Disponível em: http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/105. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, Joice Ribeiro da. Literatura infantil e seus encantamentos: experiências em educação do campo: perspectivas e práticas pedagógicas. **Sinop**, v. 7, n. 3. 20. ed. p. 1176-1189, ago./dez. 2016. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/ revista/index.php/eventos/index. Acesso em: 14 nov. 2020.

SIMÕES, Juliana Duarte; DOLCI, Luciana Netto. Dramatização de histórias: A conquista de leitores por meio da Educação Estético-Ambiental. **RELACult–Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade,** Foz do Iguaçú**,** v. 6, p. 1-13 mar., 2020. Edição

especial. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1749. Acesso em: 11 nov. 2020.–Modificado

SOUZA, Franciele Ribeiro de; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. A Arte de contar histórias na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos,** Alta Floresta, v. 5, n. 2, p. 122-131, jun./jul. 2014.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; MARTINHÃO, Paloma dos Santos Sayão. O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na educação infantil. **Horizontes–Revista de Educação**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 135-149. jan./jun. 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteira Z,** São Paulo, n.17, 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941 Acesso em: 14 nov. 2020.

ZACARIAS, Eloísa; MORO, Maria Lucia Faria. A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil. **Educar**, Curitiba, n. 25, p. 275-299, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

12

INTERAÇÕES E PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS COM LINGUAGENS DO CORPO[5]

Naire Jane Capistran

Introdução

Refletir e discutir interações, práticas pedagógicas e experiências com linguagens do corpo das e com crianças da Educação Infantil implica pensar em um currículo para essa instituição. Um currículo que leve em conta a diversidade dos sujeitos, os cenários sociais plurais e a igualdade de oportunidades.

Sem a preocupação com atividades prontas ou com uma lista de atividades e/ou ainda com datas comemorativas, o currículo da Educação

5 Este texto apresenta parte da exposição feita no Painel de Práticas, no I Simpósio de Educação Infantil. O painel tinha como objetivo refletir e a discutir interações e práticas pedagógicas cotidianas das crianças e com as crianças em uma instituição de Educação Infantil. Este texto refere-se ao enfoque dado às experiências com linguagens corporais.

Infantil diz respeito a pensar nos modos de estar com bebês, crianças bem pequenas e pequenas[6]. Está relacionado ao

> conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesse currículo, a criança ocupa o centro do planejamento do trabalho educativo: sujeito social, histórico, com especificidades, necessidades, desejos e com direitos. Considerando suas peculiaridades e a garantia dos direitos a todas as crianças, o currículo é o princípio que deve orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Crianças, interações, linguagens e educação infantil

Conhecer a criança é imprescindível para planejar o trabalho pedagógico na Educação Infantil – saber como se constituem sujeitos humanos; como aprendem e se desenvolvem.

As crianças aprendem e se desenvolvem pelas práticas sociais a elas oportunizadas, nas quais estabelecem interações com parceiros diversos, adultos e, em especial, outras crianças, pela dupla mediação: pelo(s) outro[7](s) e pelos signos[8] – são signos as linguagens oral, escrita, gestual e musical (VIGOTSKI, 2007; PINO, 2005).

---

6 Segundo a classificação por faixa etária proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), referimo-nos a bebês de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

7 Numa perspectiva vigotskiana, "Outro" se refere a um lugar simbólico ocupado pelos diversos parceiros das relações sociais dos sujeitos no decorrer da vida (PINO, 2005).

8 De acordo com os estudos de Vigotski (2007), o sinal se torna signo quando seu

A linguagem é produção humana, forma de interação, da qual as crianças participam em sua inteireza. A criança se faz presente no mundo e participa das interações pelo Corpo. O corpo é a própria criança que sente, age e pensa. É o sujeito/corpo/produto biocultural que é "[...] produtor e possuidor de linguagens que se revelam através de sua expressão. Portanto é esse corpo que cria e significa as linguagens, é esse corpo que se expressa à medida que se apropria do entorno e o representa por meio variados" (PONTES; CAPISTRANO, 2005).

As crianças se expressam, interpretam, interagem, sentem, significam... Sorriem, choram, balbuciam, batem palmas, olham... A professora acolhe, incentiva com gestos, sorrisos e falas. O diálogo entre pessoas se estabelece. É um diálogo entre corpos que se expressam e são lidos, interpretados. As linguagens corporais se estabelecem.

Nessa perspectiva, as experiências – diversas – ocupam um lugar de norteador básico do processo de aprendizagem e de desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Diferente das experiências vividas junto à família, para cumprir a sua finalidade, é exigida da instituição educativa uma intencionalidade pedagógica – o desenvolvimento infantil e sua função socialmente referenciada – cuidar e educar crianças de forma indissociável (BRASIL, 2009). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 37), "essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]".

O papel da instituição de Educação Infantil não é dar aulas; é oportunizar experiências educativas/de aprendizagem; planejar/organizar espaços, tempos e materiais; promover situações pedagógicas, nas

significado é entendido pelo outro da mesma forma como para si.

quais as crianças acessem e ampliem múltiplas linguagens: corporais, estéticas, sonoras, imagéticas, entre outras.

Nessa perspectiva, a brincadeira ocupa espaço por excelência, posto que se configura em uma forma específica de as crianças interagirem, se expressarem, interpretarem, sentirem, imaginarem e significarem o mundo em que vivem. A brincadeira é comunicação, significação de si e do mundo, portanto, linguagem e humanização do sujeito.

Na brincadeira, constituída por imitação, imaginação e regras, as linguagens são objetivadas quando as crianças sorriem, fazem caretas, se escondem, falam, gesticulam, jogam, desenham, dançam, cantam, correm, escrevem, se equilibram, giram, pintam...

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) indicam como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil as interações e a brincadeira e ainda estabelecem que devem ser garantidas experiências ricas e diversificadas. É, então, papel das instituições educativas com crianças proporcionar situações pedagógicas com as diversas linguagens produzidas e expressas corporalmente.

Em suas práticas cotidianas, desde que nascem, as crianças interagem com as pessoas e com a cultura, as coisas, palavras, emoções, os gestos, silêncios... Os bebês e as crianças bem pequenas, que ainda não dispõem da linguagem oral, mesmo imersos no mundo verbal, usam formas corporais para se expressarem e construirem seu mundo. Por olhares, sorrisos, choros, balbucios, gestos e outras formas, as crianças se expressam, o outro vai significando essas expressões e elas vão se inserindo no mundo e se humanizando.

No cotidiano da instituição de Educação Infantil, as linguagens ocupam um espaço primordial e as linguagens do corpo permeiam todas as relações/interações que a criança estabelece. É corporalmente

que a criança se faz presente no mundo, significa-o, apropria-se dele e o recria. É o corpo/sujeito que traz marcas a serem lidas pelo outro – jeitos de falar, de andar, de olhar, de sorrir, de se vestir... É um corpo/texto que se expressa em todos os momentos e que interpreta outros textos.

Historicamente, a partir de formas mais simples do ato de movimentar-se, como apontar, sentar e andar, a humanidade foi construindo formas mais elaboradas do mesmo ato. Essas formas culturais são entendidas como patrimônio da humanidade e conhecimento que as crianças precisam ter acesso para conhecê-los, ressignificá-los.

Todas as linguagens produzidas pelo corpo se colocam como conhecimento e com possibilidades de intervenção pedagógica. É preciso garantir o acesso às inúmeras manifestações da Cultura do movimento[9] produzidas pela humanidade e exteriorizadas por diferentes formas de representação do mundo: jogos/brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, acrobacias, mímica, atividades rítmicas e expressivas, dentre outras.

Desse modo, com a intenção de orientar a construção dos currículos das instituições educativas, o Brasil viveu o desafio de construir um documento, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica–BNCC (BRASIL, 2017), como forma de garantir que os direitos de aprendizagem sejam conquistados por todos.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), são seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser assegurados para que todas as crianças possam aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, no âmbito dos quais

9 Kunz (2006, p. 62) define Cultura do Movimento como sendo todas as "[...] atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte), e que pertencem ao mundo do 'se-movimentar' humano, o que o Homem por seu meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo, as resistências que se oferecem a estas condutas e ações [...]".

são estabelecidos cinco campos de experiências[10] – o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; por fim, espaço, tempo, quantidades, relações e transformações – e definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O curriculo baseado em Campos de experiências é uma nova forma de compreender a prática pedagógica com as crianças na Educação Infantil. Nessa concepção, consideram-se todos os momentos da rotina, desde o acolhimento, e as práticas pedagógicas podem reunir objetivos de um ou mais campos.

Tomando como referência os estudos explicitados anteriormente, propomo-nos a destacar práticas pedagógicas cotidianas de uma instituição de Educação Infantil no que toca a experiências com linguagens, enfatizando as do corpo.

Práticas cotidianas na educação infantil e experiências com linguagens do corpo

Nessa parte do texto, abordamos práticas pedagógicas relacionadas a experiências com linguagens do corpo, vividas no Núcleo de Educação da Infância–NEI, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, que atende crianças do Berçário II ao 5º ano do Ensino Fundamental. Considerando os eixos estruturantes do trabalho – interações e brincadeira –, os/as professores/as planejam/organizam práticas com as crianças e preparam o lugar de encontros,

10 Os campos de experiências se constituem em "[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p. 38).

diálogos; lugar de interpretar, documentar, compartilhar, apoiar as necessidades das crianças, suas descobertas.

No NEI, as práticas/ações cotidianas de cuidado-educação de crianças podem ser planejadas como atividades significativas, sequência de atividades ou contempladas em um tema de pesquisa[11]. Essas estratégias metodológicas são "[...] formas de trabalhar que vão sendo construídas pelos(as) professores (as) na prática cotidiana com um grupo de crianças na IEI, e que vão sendo modificadas nas diferentes situações com as quais professor(a) e criança se defrontam" (SALLES; FARIA, 2012, p. 185).

As atividades significativas não possuem obrigatoriamente uma relação temática ou sequencial com outras atividades, mas apresentam objetivos, sentido e significado para as crianças (SALLES; FARIA, 2012). Entre as atividades significativas, podemos citar, tomar banho de grude; ouvir, ler e contar histórias; fazer uma culinária; recitar parlendas; dar banho nas bonecas; fazer piquenique; dançar; pular corda; desenhar; entre outras. Já a sequência de atividades se configura no desdobramento de uma atividade significativa em outras (SALLES; FARIA, 2012). Desse modo, a leitura da história pode levar uma criança ou um grupo de crianças ao desenho e/à brincadeira de faz de conta.

O tema de pesquisa consiste em organizar uma rede de conhecimentos a fim de responder a questionamentos formulados pela turma sobre um assunto. O tema surge do interesse, da curiosidade e das necessidades das crianças; pode ser cíclico – Festas Juninas – ou decorrente de questionamentos relativos a um fenômeno natural, fato novo na cidade ou na sala. O tema de pesquisa se organiza em três momentos pedagógicos que se articulam durante o estudo, sem se constituir fases estanques: estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC) (REGO, 1999).

11 Opção metodológica definida pelo NEI.

Propondo atividades significativas, sequências de atividades ou desenvolvendo um tema de pesquisa, os/as professores/as têm intencionalidade pedagógica, registram observações e, nessas ocasiões, atentam para as linguagens verbal e não verbal. Sendo assim, seguem os relatos de uma sequência de atividades: a brincadeira cantada *A Linda Rosa Juvenil* e de um tema de pesquisa sobre Dança.

A Linda Rosa Juvenil

A brincadeira *A Linda Rosa Juvenil* faz parte do acervo da cultura popular e propõe momentos de interações no qual as crianças desenvolvem uma coreografia, cantando e acompanhando com gestos, à medida que imitam, imaginam, escolhem e desempenham papeis.

Em uma turma com crianças de aproximadamente 2 anos, nós percebíamos o grande interesse do grupo por atividades rítmicas e expressivas. Sempre procuravam os instrumentos musicais e/ou latas[12] para brincar de tocar e, quando o professor de música chegava com o violão, todos se aproximavam. Em momentos como esses, é possível identificar interesses, sentimentos e o que as crianças bem pequenas querem estudar – pela interpretação de suas expressões, de suas (in) satisfações: choros, sorrisos, gestos, ações (vão para perto, exploram, sorriem...). Nessas situações, as crianças dão dicas de como construir um currículo participativo.

Então, apresentamos, na roda, a brincadeira *A Linda Rosa Juvenil*. Nós, sentadas, cantamos a música e quando fizemos referência à bruxa e ao rei, apresentamos, respectivamente, dois acessórios – chapeu de bruxa e coroa de rei. Umas crianças logo não se contentaram em ficar sentadas e se levantaram, pulando. Outras queriam pegar nos

12 Latas de variados tamanhos tem sido um material bastante rico e usado para fins diversos em nossa sala.

acessórios. Por tudo que dissemos anteriormente, observamos, nesse momento, as crianças corporalmente comunicando sentimentos e interesses. A música não foi cantada apenas uma vez. Algumas vezes, cantamos também acompanhando com palmas e, às vezes, com latas. Repetimos a música várias vezes, porque as crianças pediam ou por reconhecermos a importância da repetição. Esta possibilita à criança compreender o mundo e experimentar seus sentimentos (BENJAMIN, 1987). Pedir para fazer "de novo" indica que sentiu prazer ou causou angústia. Ela precisa ouvir de novo, cantar de novo. Depois, sugerimos uma coreografia. Sem definição de personagens. Todos podiam assumir todos os papéis. Nos dias seguintes, continuamos cantando *A Linda Rosa Juvenil* e as crianças escolhiam os papéis... Eram várias rosas, vários reis, várias bruxas. No início, ninguém queria ser o tempo ou o mato. Nós, professoras, assumimos essas personagens e organizamos pompons de TNT verde e branco para o mato e o tempo, respectivamente. Na brincadeira, o tempo corria balançando os pompons de TNT branco e isso despertou interesse nas crianças. Aos poucos, tivemos, junto com uma das professoras, crianças sendo o tempo, correndo com os pompons. As crianças traziam movimentos de outras danças e/ou imitavam os gestos propostos pelos adultos. A imitação não era uma cópia da ação do adulto, mas envolvia um processo de recriação de acordo com as potencialidades dos que imitavam. A criança, ao imitar, partilhava modos com outras crianças, identificando-se com elas (VIGOTSKI, 1997). Além de dançar e cantar, conversamos sobre a brincadeira: como era; o que gostávamos; o que não gostávamos... Das conversas, percebemos que era necessário fazer mais chapeus, mais coroas, mais mato... As crianças escolhiam os papéis e a indumentária ou, ao contrário, escolhiam os acessórios e vivenciavam papéis. Também observamos um menino que só queria ser a bruxa. Como nos alerta Benjamin (1987), o "de novo" é importante para conhecer

as coisas do mundo e lidar com sentimentos. Ele já chegava no NEI, procurando o chapeu da bruxa. Ele colocava o chapeu e rodopiava, mexia com as mãos, corria pela sala... A escolha dele era permitida e ele também tinha a liberdade de, caso desejasse, mudar a opção. As crianças da sala ao lado mostraram-se bastante interessadas pela movimentação da/na nossa sala. Passavam olhando e, muitas vezes, ficavam paradas na porta. Elas nos diziam corporalmente que queriam conhecer, participar, brincar, conviver, explorar. Percebendo esse interesse, conversamos com as crianças da nossa turma e combinamos brincar para elas verem. Teríamos uma plateia – um grupo conhecido que compartilhava conosco o momento do parque. Conversamos com professoras da sala ao lado, confeccionamos um convite e o entregamos. No dia da apresentação, a maioria das crianças demonstrou bastante empolgação pela atividade; falava alto e ria à toa. Poucos ficaram quietinhos, aguardando as orientações/solicitações das professoras: "Vamos! Elas querem ver como brincamos de *A Linda Rosa Juvenil*".

A atividade correu bem – as crianças brincaram como de costume. De volta à sala, conversamos sobre o vivido, propusemos a doação de acessórios da brincadeira para a outra turma e, no dia seguinte, escrevemos um pequeno texto contando para a turma da manhã o que tinha acontecido. O texto escrito coletivamente foi ilustrado com desenhos das crianças. A brincadeira *A Linda Rosa Juvenil* tornou-se parte de uma sequência de atividades pelo diálogo estabelecido entre crianças e professoras e nesse conjunto de práticas desenvolvido, foram estabelecidos objetivos que se encontram em diferentes campos de experiências (BRASIL, 2017), a saber: em *O eu, o outro e o nós*, Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos (EI02EO01); *Corpo, gestos e movimentos*, explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações (EI02CG03); *Traços, sons, cores e*

formas, utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias (EI02TS03); *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões (EI02EF01); *Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*, (EI02ET06) utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar) (EI02ET06).

Após a realização da sequência de *A Linda Rosa Juvenil*, os acessórios passaram a fazer parte do Canto de Faz de Conta e vimos, muitas vezes, as crianças retomando a brincadeira ou incorporando os elementos a contextos já conhecidos, como rainhas em castelos e/ou bruxos com seus caldeirões.

Tema de pesquisa: Dança

A dança é uma manifestação da Cultura do Movimento por meio da qual as crianças interagem desde cedo. Ela é prática social; forma de ação sobre o mundo; linguagem; produção cultural. Desse modo, é papel da instituição de Educação Infantil propiciar situações nas quais a dança seja aprendida e ressignificada pelas crianças. Essas significações materializam as linguagens e constituem oportunidades de criação e recriação cultural.

Em nossas práticas cotidianas, costumamos brincar com música e dança. Esse trabalho não diz respeito à preocupação com detalhes técnicos, resultados, padronização e pré-determinação de gestos, mas vem oportunizar experiências da dança como linguagem – fenômeno de constituição, expressão e vivência.

Em um desses momentos, com crianças de aproximadamente 5 anos, um menino recusou-se a participar da brincadeira, argumentando que dançar causava uma doença chamada "gayzada", por isso não era coisa pra meninos (VIEIRA; CAPISTRANO, 2005).

Diante da referida fala da criança, consideramos conveniente desenvolver um tema de pesquisa sobre dança. A turma não chegou dizendo que queria estudar dança, mas pelas observações, pelos diálogos, nós, professoras, consideramos o tema necessário e partimos para a sedução durante uma conversa com a turma.

Os objetivos do tema de pesquisa eram: conhecer um pouco da história da dança; compreender a dança como manifestação histórico-cultural construída pela humanidade; vivenciar diferentes manifestações de dança, usando ou não recursos materiais; apreciar espetáculo da dança; conhecer indumentárias, passos, música e organização de algumas danças; confrontar danças antigas e atuais; desfrutar da alegria de dançar.

O desenvolvimento do tema de pesquisa sobre dança tinha seus objetivos específicos e permitia alcançar objetivos de aprendizagens e desenvolvimento da Educação Infantil, organizados nos campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), tais como, em *O eu, o outro e o nós*, demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (EI03EO01); *Corpo, gestos e movimentos*, criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (EI03CG03); *Traços, sons, cores e formas*, expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais (EI03TS02); *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (EI03EF01); *Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*, identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação (EI03ET03).

Assim, imersos em um clima de curiosidade, pesquisamos sobre dança e lemos na hora da história materiais que foram selecionados. Vimos que, por muito tempo, a dança era coisa para homens (FARO, 1986) e destacamos esse aspecto, pois era nossa intenção contribuir para desfazer a ideia de que dançar causava "gayzada" – fala desencadeadora da pesquisa. Conversamos sobre o assunto e escrevemos um pequeno texto sobre a história da dança para quem se interessasse pelo tema ou se acaso um dia precisássemos lembrar.

A HISTÓRIA DA DANÇA

A DANÇA EXISTE DESDE O TEMPO EM QUE AS PESSOAS MORAVAM NAS CAVERNAS. ESSAS PESSOAS DESENHAVAM NAS PAREDES AS COISAS IMPORTANTES: A PESCA, A CAÇA, A CHUVA, A MORTE... A DANÇA.

AS PESSOAS DANÇAVAM PARA AGRADECER OS DEUSES E PARA ACALMÁ-LOS; TAMBÉM DANÇAVAM PARA FAZER PEDIDOS.

NO COMEÇO, SÓ OS SACERDOTES DANÇAVAM E A DANÇA ERA REALIZADA DENTRO DOS TEMPLOS. DEPOIS OS HOMENS PASSARAM A DANÇAR NAS PRAÇAS E, MAIS TARDE, AS MULHERES PASSARAM A DANÇAR TAMBÉM.

HOJE AINDA SE DANÇA. AS PESSOAS DANÇAM DE JEITOS DIFERENTES E EM MUITOS LUGARES.

Combinamos muitas brincadeiras com dança, podendo também usar materiais – fitas, vassouras e balões. Dançamos com orientações da professora: girar o corpo; balançar as pernas; inclinar-se; imitar um robô... As crianças também sugeriam novos comandos.

Um dia, entregamos balões de festa e pedimos para se deslocarem jogando-os para o alto sem deixar cair e colocando-os em diferentes partes do corpo. Perguntávamos também onde mais poderíamos colocar os balões. Outro dia, brincamos de dançar imitando o colega.

Organizados em duplas, um de frente para o outro, deveriam imitar os movimentos do outro. Em seguida, invertiam os papéis. Era a dança do espelho, mas eles chamaram de sombra. Nesses momentos, faziam movimentos para desafiar o colega e diziam "quero ver se você consegue fazer". Divertiam-se, por exemplo, propondo rodopios junto com agachamentos, vendo se o colega conseguia fazer igual.

Essas práticas pedagógicas, vividas durante vários dias, proporcionaram prazer, descobertas, novos conhecimentos. Aprendemos também sobre silêncio, instrumentos musicais, estilos e alguns tipos de dança – passos e outras características de cada um.

Apresentamos à turma a música *Araruna* e vimos um vídeo de um grupo em Natal dançando a *Araruna*. Algumas crianças não se contentaram em apenas assistir e passaram a imitar a coreografia exibida pelos dançarinos. Outras cantavam a música, acompanhando a música instrumental apresentada pelo vídeo. Ainda comentavam: "Velho também dança!"; "Eles dançam de sapatos e calças pretas"; "Eles têm chapéus de mágicos"; "Dançam de par".

A exibição do vídeo favoreceu a recriação da dança *Araruna* pela turma. Uns se entusiasmaram em usar cartolas e outros inicialmente rejeitaram a atividade porque envolvia dançar com um par. Decidimos, então, dançar de dupla. Confeccionamos as cartolas. Em casa, as meninas providenciaram vestidos, maquiagens, bijuterias e os meninos, calças compridas, camisas. Eles combinaram usar bigodes. No dia marcado, as crianças estavam ansiosas, falavam muito e alto; corriam pela sala e, na hora da apresentação, todas dançaram e expressaram seriedade.

Além dessas vivências, conseguimos proporcionar uma ida à Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão para assistir ao espetáculo *Brasileirando*. Durante o espetáculo, as crianças ficaram, por alguns instantes, concentradas, caladas e, em alguns momentos, não se conti-

veram e exclamaram: "Caramba!" (Quando o bailarino levantou a bailarina); "Legal!"; "Valeu!" (Momento em que saltavam no palco). Nas conversas sobre a retirar crase ida ao Teatro, expressaram admiração pela beleza e pela força dos bailarinos que suspendiam as bailarinas.

À medida que propúnhamos as vivências, reservávamos um tempo para conversar, desenhar, brincar de faz de conta... Era um tempo para recriar as aprendizagens.aproximar

Ao final do estudo, consideramos que, apesar do seu papel limitado em relação a valores e comportamentos sociais, o tema de pesquisa contribuiu para o grupo compreender a dança como uma atividade cultural prazerosa possível a todas as pessoas.

Considerações

A instituição de Educação Infantil é um espaço onde os/as profissionais precisam e podem propor situações para as crianças viverem sua corporeidade, melhor dizendo, experimentá-la, construí-la, senti-la. As linguagens do corpo permeiam todas as relações, tenha o/a professor/a e/ou a criança consciência ou não disso. Portanto, é desafio da formação do/da profissional conhecer a criança, suas especificidades e seus direitos para tornar a Educação Infantil um espaço de interação e múltiplas linguagens, possibilitadoras de experiências diversificadas e criadoras.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, **de 17 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAPISTRANO, Naire Jane. Educação física e arte: formação e possibilidades pedagógicas. *In*: CAPISTRANO, Naire Jane. (org.). **Coleção cotidiano escolar.** O ensino de arte e educação física na infância. Natal: UFRN, 2007. p. 9-22. (Coleção cotidiano escolar, v. 3, n. 1).

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

PONTES, Gilvânia Mauricio Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane. A expressão corporal como linguagem na arte e na educação física. *In*: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; MELO, José Pereira de; CAPISTRANO, Naire Jane. (org.). **Caderno didático 2**: linguagem corporal na infância. Natal: Paidéia, 2005. p. 29-43.

PINO, Angel. **As Marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

VIEIRA, Ana Lúcia Xavier; CAPISTRANO, Naire Jane. É tempo de dançar e celebrar. *In*: CAPISTRANO, Naire Jane. (org.). **O Ensino de artes e educação física na infância.** Natal: UFRN, 2005. p. 73-82. (Coleção cotidiano escolar, v. 1).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

13

ARTES VISUAIS: ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS COM LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Introdução

O desafio de refletir sobre as interações e as práticas cotidianas que envolvem experiências com linguagens das artes visuais na Educação Infantil coloca-nos diante do questionamento sobre a que nos referimos quando tratamos de práticas docentes em artes visuais na Educação Infantil. Para esse questionamento é possível encontrar algumas possibilidades de respostas que estão lastreadas pelas concepções de arte, de infância e de desenvolvimento de linguagens artísticas. Tais respostas se configuraram, historicamente, como abordagens para o ensino de arte na Educação Infantil. Para os que defendem uma abordagem espontaneísta a criança tem capacidade inata para elaborar a linguagem gráfico-plástica, é preciso apenas que lhe sejam ofertados materiais e ambientes necessários para que suas capacidades inatas se manifestem. O professor seria o adulto responsável

por ofertar o ambiente propício, não interferir no processo criativo das crianças seria sua forma de participar do processo. Em uma abordagem pragmática, o professor acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir ao desenvolvimento de competências que não se referem diretamente às artes, tais como motricidade fina para preparar para a escrita ou aprender a construir formas mais semelhante ao real no intuito de representar com fidelidade aquilo que observa (CUNHA, 2012).

A partir da década de 1980 no Brasil, movimentos de defesa da Arte-Educação propuseram mudanças teórico-práticas no ensino de arte nas escolas. O objetivo de tais movimentos era devolver a arte à escola com igual valor de outras áreas. Considerar a arte como conhecimento significou a ponderação dos conteúdos específicos das linguagens artísticas na organização das práticas docentes. Para os defensores da Arte como área de conhecimento, os saberes e fazeres da área passam a ser observados em sua intencionalidade pedagógica, se tornado tema e foco de situações de aprendizagem mediadas por professores. Há, portanto, o reconhecimento do papel do professor como propositor de situações que favorecem o acesso das crianças ao conteúdo das artes visuais. Nessa efervescência de ressignificação do campo de conhecimento da arte na escola, Ana Mae Barbosa sistematiza a Abordagem Triangular para o ensino da arte (BARBOSA, 2009). Tal abordagem defende que a aproximação da arte pode ocorrer na inter-relação entre as ações de ler/contextualizar/fazer. Atualmente, a Abordagem Triangular é representada pelo ziguezague – **ler/fazer/contextualizar/contextualizar/ler/fazer/contextualizar/fazer/ler** – em que as ações se entrelaçam como dimensões que possibilitam a aproximação ao conteúdo da arte.

Observar o ziguezague proposto pela Abordagem Triangular no atendimento à infância em espaços escolares requer, também, que se

considere algumas interfaces: com o contexto de cada grupo, observando interesses e necessidades das crianças; com as características do desenvolvimento infantil; com as características das linguagens artísticas em relação ao desenvolvimento infantil.

Não obstante às transformações que a Arte/Educação tem apontado para o ensino de arte na contemporaneidade a significação do fazer docente ocorre em espaços particulares de atuação de professores e professoras. Assim, para que as situações de aprendizagem das artes ocorram de forma significativa para as crianças, se faz necessário que os docentes reflitam sobre sua formação e sobre a organização de processos de mediação que aproximem às crianças dos objetos culturais das artes. Assim tornou-se fundamental a criação de espaços de formação e situações de reflexão sobre a organização de práticas docentes que envolvem as linguagens das artes visuais na infância.

Este artigo é fruto do movimento de formação gerado a partir da pesquisa Artes Visuais e práticas docentes na Educação Infantil que teve como objetivos investigar as interfaces entre artes visuais, práticas docentes e Educação Infantil, elencando possíveis organizadores dessas práticas, bem como promover ações de formação para professores da Educação Infantil nas linguagens das artes visuais.

Como a pesquisa destina-se, também, a pensar a formação de professores como agentes mediadores do acesso das crianças às linguagens das Artes Visuais, foi elaborado o projeto de extensão "Artes visuais na Educação Infantil: formação de mediadores na escola da infância". Esse projeto se desdobrou em ações de formação de naturezas diversas, mas complementares, um curso de aperfeiçoamento em Artes Visuais na Educação Infantil e intervenção de estudantes em turma de crianças. Neste texto, priorizamos refletir sobre o processo de intervenção que foi organizado tendo como foco o desenvolvimento da linguagem fotográfica com um grupo de crianças com idade entre 4 a 5 anos.

Outro pressuposto da organização da formação diz respeito à promoção de diálogo entre profissionais que já atuam na Educação Infantil e estudantes. A opção pela diversidade de público ocorreu para que fosse possível estabelecer momentos de troca entre profissionais e estudantes em diferentes momentos de formação e, por conseguinte, com experiências diversas no que diz respeito ao trabalho docente com artes visuais. A formação de estudantes inserida no contexto da Educação Infantil nos remete a Novoa (2009) quando defende uma perspectiva de formação de professores centrada na dimensão profissional, que considere a relação entre: desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola). O objetivo é o de propor uma formação que se aproxime da profissão docente em suas rotinas e culturas profissionais, trata-se de uma proposta de formação de professores construída dentro da profissão.

Considerando que as experiências anteriores são importantes na interação entre os sujeitos em experiências de formação, cabe apresentar os participantes do projeto: uma estudante de Licenciatura em Artes visuais, que atua profissionalmente como fotógrafa; uma estudante de Licenciatura em Artes Visuais, que estava escrevendo o seu TCC sobre as cores na montagem do filme Valente, e que se apropriava das rotinas da instituição naquele momento; uma estudante de Comunicação, escrevendo o TCC sobre histórias em quadrinhos e que já havia participado de outro projeto com essa mesma turma, cujo tema fora a produção de um curta sobre bebês; duas professoras efetivas do NEI/CAp/UFRN; 22 crianças com idade entre 4 e 5 anos, duas delas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esses sujeitos traziam repertórios diferentes no que se refere a experiências pedagógicas e estéticas que influenciaram na organização do projeto com as crianças.

Duas pistas foram necessárias à construção das experiências com a linguagem fotográfica que trazemos nesse artigo: considerar a arte como linguagem e como expressão mediada pela cultura e observar a intencionalidade docente ao organizar, propor e/ou vivenciar junto com as crianças as experiências.

Arte como linguagem e como expressão

Diz o poema de Loris Malaguzzi[13] que *as crianças são feitas de cem linguagens, mas roubaram-lhe noventa e nove*. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo não observando que as crianças se expressam por múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2008). É o que acontece quando na escola a arte aparece destituída de sua função com linguagem que se constrói em práticas culturais. Para aprender o mundo cultural, a criança imagina, fantasia e interage ludicamente com seu entorno. Isso é, a criança se constitui como humano em interações sociais da vida cotidiana e o faz por meio da brincadeira. Ela não é um sujeito isolado, é ativo, histórico, faz parte de uma sociedade e precisa ter o adulto como um parceiro sensível que lhe possibilite espaço para vivenciar experiências educativas e estéticas que também estão envoltas em linguagens artísticas.

Para o filósofo John Dewey (2010), a arte é a mais universal e mais livre das formas de comunicação e não está distanciada da vida. A dimensão estética presente na arte também está presente em experiências do cotidiano. Esse autor salienta a importância da continuidade da experiência em direção a uma finalidade positiva com aquilo que

13 Loris Malaguzzi é o professor italiano que criou a abordagem educativa, mais tarde nomeada como "abordagem Reggio Emilia" – nome homônimo à cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

lhe constituí como educativa e estética. A arte como experiência é a interação da criatura com as condições que a rodeiam e está implicada no próprio processo de vida. Nesse sentido, a arte se articula com a vida e com a cultura. No caso das crianças, a expressão em linguagens artísticas refere-se a: formas como as crianças dizem de si no mundo, interação com o repertório cultural; interação com outros sujeitos; formas como as crianças pesquisam e produzem conhecimento e à criação de repertórios de leitura e fazer em linguagens das artes.

As interações com a arte, as quais nos referimos neste artigo, ocorreram em um espaço escolar de atendimento à infância. Esse fato nos coloca diante da necessidade de refletir a interface entre organização de experiências educativas e estéticas e o currículo. Ressaltando que currículo é o conjunto de práticas que visam promover o desenvolvimento integral das crianças.

Artes visuais e o currículo da educação infantil

O currículo voltado para atender às especificidades da infância deveria considerar a criança em sua interação com as práticas cotidianas, inclusive as práticas relacionadas às artes visuais.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI), documento brasileiro que reúne princípios para a organização de propostas pedagógicas para educação infantil, procurou contemplar as especificidades da infância. Neste documento, o currículo é definido como um conjunto de práticas que deve articular as experiências e saberes das crianças com o repertório do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando garantir o desenvolvimento integral das mesmas (BRASIL, 2010). Tal concepção de currículo, que valoriza as experiências cotidianas das crianças como importantes norteadores da organização das práticas educativas, é reafirmado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), doravante BNCC. O re-

ferido documento, quando faz menção ao trabalho pedagógico com crianças, aponta para uma organização da Educação Infantil diversa da organização do Ensino Fundamental. É proposto na BNCC que na Educação Infantil se observem os direitos de aprendizagem das crianças como norteadores para a construção da atuação docente. As experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil devem se pautar pela garantia dos seguintes direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos, que visam atender às especificidades do desenvolvimento infantil trazendo a criança para o centro da organização das práticas educativas, devem ser encarados como motor propulsor do trabalho pedagógico. Ou seja, é com vista a eles que o professor (a) deve organizar o contexto de atuação.

Os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil, diferente do que é proposto para o Ensino Fundamental, não estão organizados por áreas de conhecimento, mas por campos de experiência. O conceito de experiência remete à participação das crianças em práticas sociais e culturais interativas, como ser ativo que produz sentido através da brincadeira e interações com outras crianças e/ou adultos. A BNCC apresenta os campos de experiência como o arranjo curricular que pode acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças em interface com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. O documento apresenta os seguintes campos de experiência: corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; o eu, o outro e o nós. Nas instituições de Educação Infantil tais campos precisam ser observados como dimensões entrelaçadas de vivência das experiências das crianças.

Nos contextos escolares de atendimento à criança da Educação Infantil, estamos diante de dimensões em que a arte aparece como linguagem essencial à expressão e à comunicação infantil e como um

repertório de saberes/fazeres construído culturalmente e ao qual a criança pode ter acesso, também, através das ações intencionais dos professores (PONTES, 2013). Essa constatação exige que o fluxo da pesquisa sobre os organizadores das artes visuais observe o cotidiano da Educação Infantil no qual são gestadas as práticas docentes. A observação da trama de organização de práticas docentes, tendo o cotidiano como referência, nos conduz à consideração das interfaces entre a área de Arte, as especificidades das infâncias e a organização curricular que influencia nas situações de mediação no ensino/aprendizagem das linguagens artísticas.

A atuação docente e as linguagens das artes

A intencionalidade é o que caracteriza a ação docente. Para realizar uma reflexão sobre o fazer docente é preciso focar no movimento que produz a prática para identificar as intencionalidades que o constitui. Os professores são agentes mediadores do acesso das crianças às linguagens das artes visuais, considerando mediação ação de se pôr em meio a algo, como atuação que produz intervenções que visam à construção do olhar sensível das crianças para as imagens e práticas artísticas.

Mediar para aproximar, favorecer o acesso a algo, requer a investigação sobre as intencionalidades e movimentos investidos no ato de mediar. Neste caso, trata-se de favorecer o acesso aos saberes/fazeres das artes visuais em um contexto de educação formal, tendo a linguagem fotográfica como materialidade que é conteúdo da mediação. Faz-se necessário tratar de construções de interações entre pessoas, entre pessoas e objetos, entre pessoas e ambientes pessoas e conteúdos culturais. Assim é preciso organizar o processo, estabelecer um planejamento de continuidade da experiência que considere as percepções dos sujeitos envolvidos.

A experiência estética e os processos de significação da fotografia por crianças

O diálogo entre adultos e crianças foi desencadeador do projeto de fotografia e continuou como ação estruturante do ato pedagógico quando da consideração das formas de expressão das crianças para o planejamento e encaminhamento das experiências. As crianças como sujeitos em diálogo dizem de suas experiências e aprendizagens e anunciam desejos do que querem conhecer. Como exemplo de um dos momentos em que a relação dialógica se estabeleceu entre os adultos e as crianças podemos citar as falas desencadeadas pela leitura de fotografias realizadas pelas crianças e que contribuíram para fomentar os questionamentos sobre o que elas já sabiam sobre fotografia. As fotografias, produzidas e lidas pelas crianças, que antecederam o diálogo sobre as experiências e conhecimentos que já traziam sobre o tema, estavam escuras, borradas pelo movimento dos corpos e/ou com dedos colocados na lente da câmera. Ao observar esses detalhes nas imagens que haviam produzido, as crianças relatavam as suas percepções e as intenções de como melhorar a apresentação das imagens.

Figura 1–O dedo na lente

Fonte: acervo da autora.

Quadro 1–Falas desencadeadas pela leitura de fotografias

O QUE VOCÊS ACHAM QUE É FOTOGRAFIA? (adulto)

- FAZER UMA POSE E DEPOIS TIRAR COM O CELULAR E COM A MÁQUINA

- PODE FILMAR E COLOCAR NO GRUPO

- TEM QUE APERTAR O QUADRADO, APARECER O X QUANDO TIRA A FOTO

- COLOCA ASSIM... OU ASSIM... (RETRATO E PAISAGEM) E TIRA FOTO

SERÁ QUE DÁ PARA TIRAR FOTO NO ESCURO? (adulto)

- FICA RUIM

- NÃO DÁ PARA VER

SERÁ QUE DÁ PARA TIRAR UMA FOTO ENQUANTO SE MEXE? (adulto)

- FICA BORRADA

- SÓ THE FLASH PODE TIRAR FOTO SE MEXENDO

O QUE É UM FLASH? (adulto)

- É UMA LUZ

SERÁ QUE PODE SE MEXER? (adulto)

- SE MEXER O CORPO E O BRAÇO BORRA TUDO.

PARA QUE SERVE A FOTOGRAFIA? (adulto)

FOTOS SÃO PARA LEMBRAR A MEMÓRIA GUARDADA (adulto)

- A GENTE TIRA FOTO PARA LEMBRAR DE QUANDO ERA BEBÊ

ANTIGAMENTE OS PINTORES COLORIAM AS FOTOS COM CORES, PORQUE ERA PRETO E BRANCO (adulto)

O QUE ACONTECE QUANDO BOTA O DEDO NA LENTE DA CÂMERA? (adulto)

- FICA SÓ O BORRÃO

- FICA TUDO ESCURO

Fonte: quadro elaborado pela autora

A interação entre crianças e adultos, expressa no diálogo anterior, demonstrava que as crianças traziam experiências de produção de fotografias com o celular, talvez por isso houvessem produzido as imagens com a câmera com alguma intimidade com essa mídia. As crianças expressaram também conhecimentos sobre os usos sociais da fotografia, tais como (através de imagens fixas e em movimento–vídeos) tornar presente a memória de um tempo passado e representar eventos. Esses relatos representativos do diálogo entre as crianças e os adultos foram fundamentais para o planejamento das experiências seguintes em que foram apresentadas às crianças fotografias e câmeras antigas. No encontro seguinte, as crianças foram desafiadas à experimentação de materiais e leitura de imagens que se relacionavam a história da fotografia.

Figura 2–A primeira fotografia da história

Fonte: acervo da autora

Figura 3–Uso de câmeras antiga

Fonte: acervo da autora

Enquadramento

Larrosa (2018) faz a defesa da educação como relacionada a um duplo amor – às crianças e ao mundo. À escola cabe tornar presente o mundo para as novas gerações. Para tanto se faz necessário criar situações de atenção às coisas do mundo, situações em que se possa admirar o mundo. O autor apresenta três tipos de relações com as coisas: comer, usar e mirar. O primeiro tipo refere-se ao consumo que ocorre em uma sociedade estruturada pela fome; no segundo tipo de relação, e uso, as coisas se transformam em instrumentos ou ferramentas; no terceiro tipo de relacionamento, com as coisas de mirar, há uma interação com o que se vê do mundo por admiração.

A experiência de enquadramento de imagens significou para as crianças aprender a escolher o que desejavam ver com mais atenção, priorizar o que deveria ser representado e deixar de fora aquilo que não seria o foco da imagem naquele momento. Esse foi o início do processo de produção de imagens fotográficas. Para favorecer o processo de interação das crianças com o que desejavam ver melhor, construímos dois instrumentos de olhar, que serviram a duas situações diferentes de enquadramento. O primeiro tratava-se de um furinho no meio de uma folha de papel A4, as crianças pesquisariam imagens, dentro da sala de referência, olhando por esse orifício. Após a escolha fariam um desenho da imagem para apresentar aos colegas e professoras.

Figura 4–Enquadramento dentro da sala de referência

Fonte: acervo da autora

Na segunda experiência de enquadramento, as crianças caminharam pelo pátio e parque da escola e tiveram como instrumento para mediar o olhar duas palhetas de papel panamá. As partes desse instrumento eram móveis para possibilitar que as crianças abrissem e fechassem, ajustando tamanho e distância das imagens que escolhiam olhar. Em seguida, as crianças desenharam as imagens que foram foco do seu olhar.

Figura 5–Enquadramento no pátio do NEI.

Fonte: acervo da autora

Figura 6 – Desenho do enquadramento:

Fonte: acervo da autora

Figura 7–Desenho do enquadramento: minhas amigas Gil tirando fotos e uma flor.

Fonte: acervo da autora

O que olham as crianças e o que dizem daquilo que olham: ensaios fotográficos

Após vivenciar a contextualização, leitura e produção de imagens pensando nos processos fotográficos, as crianças receberam câmeras digitais e caminharam, em grupo, pelos espaços externos da escola. O corpo das crianças, em interação com sujeitos e objetos, capturou imagens significativas de sua presença no NEI. Essas imagens foram impressas para que fosse possível realizar um momento de leitura coletiva das produções. As imagens receberam títulos que são representativos do processo de significação das crianças nesse exercício de (re)conhecer os espaços com o quais interagiam cotidianamente. O conjunto de imagens demonstram interesses e focos diferentes: fotografias de paisagens, fotografias de pequenos detalhes e fotografias de pessoas, crianças e adultos.

Figura 8 – Muro do NEI

Fonte: acervo da autora

Figura 9–Balancinho quebrado

Fonte: acervo da autora

Figura 10–Pedaço de pizza verde

Fonte: acervo da autora

Figura 11–Folha caída

Fonte: acervo da autora

Percebe-se nas imagens a preocupação das crianças com as descobertas do que desejavam mostrar aos colegas. O corpo dos pequenos fotógrafos se mobiliza e movimenta para capturar ângulos, detalhes e temáticas. Essa intencionalidade, mesmo que não tenha sido traduzida

completamente em palavras, apareceu nos gestos que produziram as imagens e apontaram significações para a composição das fotografias.

A mente que percebe é uma mente encarnada. O organismo que percebe está imbricado com o seu entorno. O sujeito é corpo que atua numa dimensão de espaço e tempo determinado. A consciência é uma região fenomenológica de mediação intencional em relação ao mundo, essa mediação é corporal e relacional (MERLEAU-PONTY, 1991; 2004). A intervenção pessoal do observador significando imagens foi ressaltada, também, por Roland Barthes no livro *A Câmara Clara: notas sobre a fotografia*. Para esse autor toda fotografia é um certificado de presença, resta-nos indagar sobre o que se mostra como presença nas fotografias produzidas pelas crianças. Talvez essa indagação deva ser feita aos próprios autores de tais imagens.

Considerações para outras experiências

O processo de formação desencadeado pelo projeto de fotografia reafirmou a importância da reflexão sobre a intencionalidade docente ao propor a aproximação das crianças às linguagens das artes visuais. A intencionalidade, que caracteriza a ação do professor, ganha nuances de experiência em que o docente vivencia as ações de ler/contextualizar/fazer junto com as crianças. Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à constatação de que a observação, e escuta sensível, da participação das crianças é fundamental para a organização das práticas docentes e marcou a formação das professoras e estudantes. O olhar sensível que produziu imagens na linguagem fotográfica se caracterizou como olhar compartilhado, permeado pelo diálogo que produz sentido para as práticas culturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino de arte**: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, Roland. **Câmera Clara:** nota sobre fotografia. Tradução de Júlio Castanon Guimarães. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec. gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAROSSA. Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício do professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Gomes. São Paulo. Cosac & Naify, 2004.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores constituída dentro da profissão. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância:** saberes e práticas da dimensão estética. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

14

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, A LINGUAGEM MATEMÁTICA E OS PERCURSOS INVESTIGATIVOS DAS CRIANÇAS

Suzana Maria Brito de Medeiros

Este artigo é parte de um documento mais detalhado, ao qual denominamos *Relato da Prática*: uma das formas adotadas pelo NEI-CAp, para que os(as) professores(as) documentem[14] a prática e os fazeres de sua turma a cada trimestre do ano letivo. Sendo, portanto, um recorte do trabalho realizado no primeiro trimestre de 2016, a saber, Relato da Prática *Canta Passarinho*, numa Turma 3, composta de 23 crianças, entre 4 anos e meio e 5 anos (9 meninos e 14 meninas), sendo duas crianças especiais, tendo como foco as experiências mais voltadas para o quinto *Campo de Experiência: espaço, tempo, quantidade, relações e transformações* e, consequentemente, para o trato com o conhecimento matemático, ainda que outros campos e outras áreas tenham

14 1 No NEI-CAp, a cada trimestre, os professores documentam sua prática, escolhendo, para tanto, uma das três modalidades documentais instituídas no coletivo, quais sejam: o relato, o caderno e o/ou o portfólio, para apresentar de forma reflexiva o Tema de Pesquisa e as experiências vividas com o grupo durante todo o processo.

sido chamados/explorados em todo o percurso. Apresentaremos, assim, as interações que envolveram as crianças, seus pares e professoras na construção/elaboração de conceitos, mediadas pelas ações, atividades e intervenções planejadas e que consideramos significativas para um grupo dessa faixa etária que, desde a mais tenra idade, vive mergulhado em espaços e vivências dos usos de conhecimentos e linguagem matemáticos impregnados nas práticas da nossa cultura, garantindo, assim, a escola como espaço de revelação, que promove

> experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. (BRASIL, BNCC, 2017).

Os contextos significativos são balizadores para que as crianças se tornem de fato protagonistas nesse processo de aprendizagem em sua inteireza quando pensados e planejados pela professora, ou seja, com intencionalidade educativa, tendo em vista o respeito às características das crianças (suas experiências, os tempos e espaços, materiais) bem como as situações que promovam toda a sorte de relações que possibilitem a observação, a indagação e a busca de respostas, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Nesse sentido, o trabalho na Educação Infantil com os campos de experiência se mostra bem interessante no sentido de fornecer pistas, caminhos possíveis para a construção de saberes, e consegue responder, ainda que provisoriamente, a complexidade dos questionamentos, do conhecimento, das coisas do mundo. Vale reiterar, que quando trazemos esse recorte da prática o Campo de experiência: *espaços*, *tempos*, *quantidades*, *relações e transformações*, que evidenciam os construtos do conhecimento matemático, não significa que outros campos e conhecimentos não estarão presentes, posto que estão interligados (ainda que não estejam todos ao mesmo tempo!) e se articulam em cada ex-

periência, ora com maior ou menor evidência. Os Campos, podem ser considerados, assim, como núcleos integradores das propostas a serem trabalhadas junto às crianças, tendo nas interações e na brincadeira a forma e o caminho para viabilizar as aprendizagens.

Essa proposta descarta uma prática de ensino pautada em conteúdos estanques e, sobretudo, descontextualizada e descomprometida com as necessidades e os interesses das crianças. A preocupação com o pensamento reducionista e conteudista se verifica quando observamos algumas práticas ainda fragmentadas na educação infantil, justificadas, talvez, pelo caráter episódico de algumas atividades que as crianças vivem na rotina escolar. Nessa perspectiva, a rotina assume um formato engessado, em que não se dá conta das possibilidades presentes no campo das temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que são estabelecidas a todo momento.

Precisamos, portanto, assegurar práticas junto às crianças que prevejam formas de garantir a continuidade no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando seu protagonismo e as práticas culturais nas quais estão inseridas, reconhecendo no cotidiano escolar as diferentes possibilidades de interação existentes, entrelaçando campos de experiências, conhecimentos e saberes, pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos, garantido e promovendo situações significativas através das brincadeiras, forma por excelência de a criança estar no mundo.

Os pontos anteriormente abordados deixam claro que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos contínuos e dinâmicos, que ocorrem essencialmente em situações de interação, ou seja, na relação das crianças com os objetos do mundo, mediada pela relação com o(s) outro(s)os. Dessa forma, as crianças herdam a cultura, bem como constroem/elaboram seus conhecimentos/saberes na inserção das práticas de cultura (VIGOTSKI, 2005). Considerando, assim, os interes-

ses das crianças, suas experiências e valores socioculturais, tentamos garantir que cada uma pudesse se expressar e ampliar suas ideias e conhecimentos, não numa perspectiva de transmissão e cópia, mas, na perspectiva de vê-las e tê-las como produtoras ativas de conhecimento(s). A metodologia a partir de um tema de pesquisa, ao nosso ver, possibilitou o diálogo com os campos e seus objetivos, orientando o planejamento das atividades, a oferta as experiências na articulação do currículo com as necessidades e os interesses das crianças. O Tema de Pesquisa se organiza em três momentos pedagógicos, sendo eles: estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). Na verdade, eles estão imbricados durante todo o percurso da pesquisa e, embora cada um deles assuma um protagonismo em determinada etapa ou vivência, não perdem seu caráter de complementaridade.

O estudo da realidade (ER) é o momento em que são definidas as questões do estudo identificadas pela professora através do olhar e escuta sensíveis, em que as falas das crianças predominam. A organização do conhecimento (OC) se caracteriza pela busca por informações/conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Aqui se evidencia a articulação da professora entre as questões levantadas e o conhecimento, cabendo a ela organizar atividades significativas que possibilitarão avanços qualitativos para o grupo em relação a seus saberes e ideias inicias sobre o tema, de forma intencional e planejada. Por fim, a aplicação do conhecimento (AC) em que há a junção das duas etapas anteriores – a fala das crianças e da professora – que devem expressar sínteses do grupo sobre tudo que foi aprendido a respeito do tema, expressas por meio de desenho, produção de texto, encenação, organização de uma exposição, elaboração de almanaques, livros e ou catálogos, entre outras atividades. É, também, o momento de se voltar às questões inicias para uma retomada, de vislumbrar o

caminho percorrido, desde as indagações que os motivaram até o fechamento, ainda que provisório, alcançado pela pesquisa (RÊGO, 1999).

Iniciamos o trabalho com a turma e, após uma primeira semana de adaptação ao novo espaço (as salas das turmas 2, 3 e 4 da Educação Infantil passaram, neste ano, para uma nova ala do prédio), as novas professoras, bem como ao tempo mais estendido (as crianças da turma 3, passam a sair meia hora mais tarde). Percebemos que o grupo já se encontrava bastante 'entrosado" e, gradativamente, apresentavam maior segurança com relação a nós professoras, bem como, mais autonomia em explorar e circular pela nova ala. Assim sendo, iniciamos uma escuta mais "sensível" nos pequenos agrupamentos das crianças, em diferentes horários e espaços da rotina, especialmente quando se encontravam em atividades mais livres (que não mais exigiam de nós a mesma intervenção do início), como a hora do lanche, da leitura de histórias, do parque e/ou no momento dos jogos e do faz de conta, na perspectiva de pensar que interesses os mobilizava e desses interesses o que poderia se transformar em tema para pesquisar.

No parque, a atenção se voltava ora para o chão, na busca de folhas para alimentar soldadinhos, ora para o céu, quando se avistava um passarinho em um voo rasante ou borboletas amarelas que iam e viam... No entanto, foi o relato de uma criança e de sua avó, na roda inicial, após um feriado prolongado, acompanhado de imagens (fotografias captadas pela janela do apartamento) de um casal de passarinhos mergulhando o bico na piscina do prédio onde moravam, que animou o grupo a estudar sobre os passarinhos, tornando-se o que chamamos de provocador da construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos (RÊGO, 1999). As fotos passaram de mão em mão, acompanhadas de diferentes *enredos* sobre os passarinhos saberem nadar, suas asas, a origem do seu canto, seus nomes, seu habitat. Percebendo o interesse, sugerimos estudar sobre os passarinhos e diante da ani-

mada resposta partimos para o primeiro passo (ER) da Metodologia do Tema de Pesquisa, qual seja, *levantar o que as crianças já sabiam* sobre o objeto de estudo do *tema* escolhido:

Quadro 1–O que sabemos sobre passarinhos–etapa (ER) da Metodologia do Tema de Pesquisa.

O QUE SABEMOS SOBRE PASSARINHOS
• *ELES COMEM COBRA.*
• *ELES COMEM ALPISTE.*
• *OS PASSARINHOS COMEM MINHOCAS.*
• *ELES VOAM PORQUE TÊM ASAS.*
• *ELES VIVEM NO NINHO, AS MÃES GOSTAM DE TER UM OVO LÁ.*
• *LÁ NA CASA DA MINHA VÓ ELE MORA EM UMA GAIOLA, PORQUE A GENTE COLOCA COMIDA E ÁGUA.*
• *OS PASSARINHOS NASCEM DO OVO E A GENTE DA BARRIGA DA MÃE.*
• *TEM PASSARINHOS FÊMEA E MACHO.*
• *ELE TEM UM APITO QUE FAZ O BARULHO QUANDO VOA.*
• *ELE NÃO TEM GARRAS. QUEM TEM GARRAS É O GAVIÃO.*
• *ELE TEM GARRA SIM, SÓ QUE BEM PEQUENA (MOSTRA COM OS DEDOS).*
• *TEM PASSARINHO QUE É PRETO, MAS EU JÁ VI UM AMARELO.*
• *É PASSARINHO, TEM O BEIJA-FLOR QUE É COLORIDO.*
• *NÃO PODE PRENDER O PASSARINHO. ELE TEM A CASA DELE NA NATUREZA.*

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Conhecer as experiências, os significados/as ideias que já foram construídos pelas crianças acerca de algo é possibilitar que elas participem ativamente das decisões e direcionamento do processo da pesquisa (dos saberes a serem construídos), da experimentação e da organização desse cotidiano escolar, respeitando e dando lugar a características que lhes são marcantes, como a fantasia, a imaginação. Assim, além de permitir que as crianças sejam inseridas em um espaço

legítimo de cidadania, participação e emancipação cultural e democrática, também permite ao adulto criar momentos de reflexão e escuta para que perceba o que é pertinente e necessário para os pequenos e, a partir disso, ir em busca de aprofundar o objeto de estudo. Dessa forma, levando em consideração o que já era conhecido, instigamos o grupo a pensar nas divergências de opiniões (tem ou não tem garras, se tem mesmo um apito, como ele come, onde mora quando está na natureza, beija-flor é passarinho ou não) com o objetivo de favorecer as trocas de informações, sustentar ou descartar alguma e, principalmente, evidenciar as incertezas, que construiriam o nosso percurso na pesquisa. Dessas dúvidas e inquietações organizamos algumas falas aglutinando-as em questões, explicitadas no quadro a seguir:

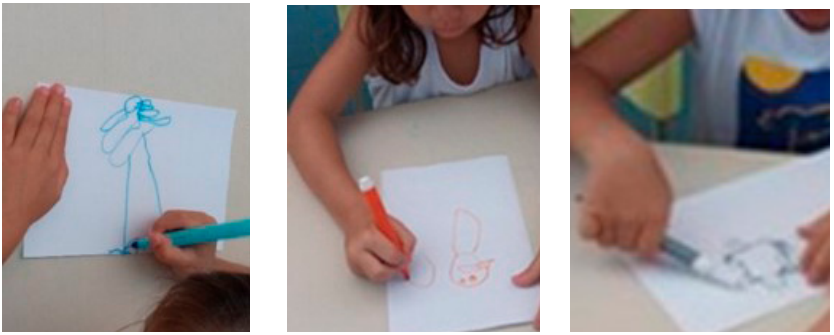
Quadro 2–O que queremos saber sobre os passarinhos–Etapa (ER) da metodologia do tema de pesquisa.

O QUE QUEREMOS SABER SOBRE OS PASSARINHOS
• *O QUE PRECISA PARA SER UM PASSARINHO? E QUAIS SÃO OS TIPOS?*
• *COMO OS PASSARINHOS CONSTRÓEM SUAS CASAS?*
• *COMO OS PASSARINHOS CONSEGUEM VOAR?*
• *COMO CONSEGUEM CANTAR?*
• *POR QUE AS PESSOAS PRENDEM OS PASSARINHOS EM VIVEIROS E GAIOLAS?*

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Aproveitamos este momento, de primeira aproximação com o tema, pedindo a cada criança que desenhasse seu próprio passarinho, a fim de que, utilizando-se dos conhecimentos que já possuíam, representassem a ave.

Figura 1 – Desenho do seu próprio passarinho



Fonte: Acervo do Relato das professoras

Sabíamos que a análise dessas imagens nos traria, ainda, informações outras que colaborariam para que percebêssemos os conhecimentos que, intuitivamente, as crianças já possuíam e que nas falas anteriores não haviam dado conta de expressar como, por exemplo, sobre a função das asas, quando uma criança explica para a colega ao mostrar seu desenho:

> *- Aqui é que as penas foram coladas. São os braços dele. É a mãe dele que colou. Depois ele abre e fecha e faz um ventinho e sobe pra voar. E ele desce quando tá cansado.*
> *- E ele pousa!*

Ou quando uma criança mostra seu desenho e indaga sobre o tamanho das pernas do passarinho:

> *- As pernas são bem grandes pra ele voar mais alto! Senão, ele cai e fica sem equilíbrio... e... é pra não cair no chão, senão quebra a asa dele,neh?*

Estes desenhos ficaram expostos nas paredes da sala e, mais tarde, foram revisitados para que as crianças comparassem suas produções do início e final da pesquisa.

Os momentos anteriormente descritos, O QUE JÁ SABEMOS e O QUE QUEREMOS SABER SOBRE OS PASSARINHOS, ressaltam o protagonismo das crianças que acontece diariamente em nossa rotina e possibilitam a partilha de saberes, vontades, desejos e sentimentos, em que as crianças têm a possibilidade de expressar suas ideias, ouvir a dos seus pares e professoras, refletir sobre outros pontos de vista, refutar, concordar, enfim, iniciar o exercício dialógico para, então, ampliar, validar (ou não!) suas ideias, durante o processo de busca de respostas às questões lançadas. Acreditamos que estabelecendo relações, as crianças colocam em jogo o que sabem e se apropriam de novas relações, de pontos de vista diferentes, que podem consolidar saberes e, sempre que possível, reutilizá-los, aplicá-los em outras situações (KAMII,1987).

Com as ideias iniciais e as questões das crianças pontuadas nos painéis, encaminhamos um bilhete às famílias apresentando o tema, as questões surgidas, sugerindo algumas formas de acolhimento da pesquisa em casa (conversa sobre o assunto, olhar atento ao sair de casa para dar conta de passarinhos pelo entorno, apreciação de vídeos informativos pela internet, notícias em jornais e ou revistas entre outros) que nos ajudassem.

Precisávamos agora organizar os passos da nossa busca e, em outro momento, propomos ao grupo pensarmos no que seria necessário para dar conta das questões e organizamos uma lista de atividades, procedimentos e ações a serem vivenciados:

O QUE PODEMOS FAZER

1. Ler materiais diversos: livros de enciclopédias, revistas e livros especializadas (de casa e da biblioteca da escola);
2. Apreciar vídeos sobre o tema (em casa e na sala de Multimídia da escola);
3. Visitar um local onde passarinhos vivem (habitat) como o Parque das Dunas;
4. Entrevistar um especialista (biólogo) em passarinhos;
5. Conhecer a vida e obra de um pintor brasileiro que goste de pintar passarinhos.
6. Realizar um momento para mostrar aos colegas de outras turmas, e às famílias, o que aprendemos, ao que chamaremos de *Seminário Interativo* [15] .

Percebemos que de início seria preciso definir o que é um passarinho, pois nas falas poderia ser toda e qualquer ave que voa ou que canta e, para a maioria, bastava que tivesse bico penas e asas. Partimos, então para uma atividade realizada na roda, em que construiríamos o conceito de *passarinho*, ou seja, quais são as características essenciais e necessárias para ser passarinho? O que os define?

Perguntamos, então, ao grupo o que era preciso para ser passarinho e escrevemos em um painel, que pregamos na parede, conforme a figura, abaixo:

15 Seminário Interativo foi o nome que demos ao fechamento de nossa pesquisa, realizado no auditório do NEI-CAp, para as famílias e para as outras turmas da Educação Infantil, em que as crianças participaram desde da arrumação da exposição dos seus trabalhos de artes (releitura das obras de Aldemir Martins), da discussão sobre a disposição das cadeiras, a organização do cenário no palco com flores, árvores de papelão e passarinhos de dobradura. No palco foram, também, exibidos slides com imagens do que foi mais significativo na pesquisa, enquanto as crianças explicavam sobre o que as imagens representavam e, por fim, elas cantaram a música Canta Passarinho, de Geraldo Azevedo.

Quadro 3–O que precisa ter para ser passarinho–Etapa (oc)
da metodologia do tema de pesquisa

O QUE PRECISA TER PARA SER PASSARINHO	
1.	*BICO*
2.	*PENAS*
3.	*ASAS*

Fonte: quadro elaborado pela autora.

No dia seguinte, apresentamos na roda um livro sobre As Aves, da Biblioteca da escola, em que havíamos pesquisado anteriormente e marcado as páginas com diferentes tipos de aves. Mostramos a capa e dissemos que iríamos mostras imagens de passarinhos que havíamos pesquisado. Retomamos o painel O QUE PRECISA PARA SER PASSARINHO, lendo o que estava escrito, acompanhando a leitura com o dedo e, em seguida, mostramos a imagem de um pinguim.

Foi um alvoroço! E, entre risos e olhares, disseram:

- Nãããão! Não é passarinho é um pinguim, Suzana!

- Mas, espera aí, vocês não disseram que tinha que ter bico, o pinguim tem! Que tinha que ter penas... o pinguim tem! Que tinha que ter asas, o pinguim tem!

- Mas tem que voar!

- Ah! Então vamos colocar essa nova informação em nosso painel!

E, imediatamente acrescentamos a nova característica ao painel:

Quadro 4–O que precisa ter para ser passarinho–Etapa (oc)
da metodologia do tema de pesquisa

O QUE PRECISA TER PARA SER PASSARINHO
1. BICO
2. PENAS
3. ASAS
4. VOAR

Fonte: quadro elaborado pela autora.

- Ah! Então, agora eu achei um passarinho!

E, mostrei a imagem de uma galinha:

As crianças reagiram, dizendo (na verdade, elas gritavam, algumas mais indignadas colocavam a mão na boca espantadas, outras riam e olhavam pra mim sem entender!):

- Não, a galinha voa baixinho assim, ó! (se levanta imitando o voo de uma galinha).

- O passarinho voa alto.

- É, lá no céu! (Ergue os dois braços e simula um voo!)

- Tá bom, agora eu entendi e vou acrescentar no nosso painel que para ser passarinho tem que voar alto. O que acham?

Abri novamente o livro e mostrei a imagem de uma coruja, dizendo:

- Gente, agora achei de verdade. Olha que passarinho engraçado!

- Professora, essa é uma coruja!

- Mas, ela não tem bico, asas, penas e voa alto, como vocês disseram?

- Mas ela é muito grande!

- Ah! Entendi, para ser passarinho tem que ser pequeno, de pequeno porte.

Com essa nova intervenção das crianças, o painel foi acrescido da característica pequeno porte. Então, mostramos uma imagem de um periquito (de pequeno porte!):

A dúvida pairou na roda:

- É passarinho, mas só que ele fala, minha avó tem um. Ela diz:- Louro! E ele repete (E imita a voz do louro).

- Mas, então passarinho fala ou canta?

- Cantaaa! Porque passarinho faz pi, pi, piii, pi,piiii! (Imita o canto de um passarinho).

- O que aparece na árvore da minha casa canta assim: bem-te-vi!

- Então, me parece que vocês disseram outra característica para ser passarinho: tem que cantar.

Mostro, agora, a imagem de um passarinho no alto de uma árvore e todos gritam:

- É passarinho!

- Por que vocês acham isso?

- Porque tem penas, asas, bico...

- É, e ele tá cantando...

- Assim ó: Bem-te-vi! Bem-te-vi!

- Ele fica no galho da árvore!

- Então agora podemos dizer que completamos o nosso painel. Vamos ver como ficou?

Nesse momento, escrevo a última característica levantada (cantar) e, por fim, lemos o texto, concluindo que para ser passarinho é necessário ter algumas características essenciais, conforme quadro, abaixo:

Quadro 5–o que precisa ter para ser passarinho–tapa (OC)
da metodologia do tema de pesquisa

O QUE PRECISA TER PARA SER PASSARINHO
1. BICO
2. PENAS
3. ASAS
4. VOAR ALTO
5. PEQUENO PORTE
6. CANTAR

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Depois disso, explicamos que todos estes animais são chamados de aves, como se fossem uma grande família, mas que na Ciência se chama de CLASSE e que dentro dessa classe existem ORDENS – pequenos grupos. Enquanto isso, pregávamos no quadro da sala algumas imagens de aves, circulando em seguida aquelas que poderiam ficar juntas (patos, cisnes e gansos que são anseriformes, por exemplo), explicando que todas eram chamadas de *aves*, mas cada uma delas pertencia a um grupo menor com características/jeitos diferentes. Circulamos as imagens de alguns passarinhos e explicamos que pertenciam à ordem dos Passeriformes, pois eram aves menores e canoras, que cantavam. Nem é preciso dizer o quanto que as crianças gostaram desse nome tão grande e diferente: passeriformes!

O movimento instaurado na roda durante toda a atividade acima descrita, empreendido com apoio material das imagens oferecidas e pelas intervenções que foram/são necessárias para retomar as falas iniciais das crianças para a construção do que é preciso ser/ter para ser um passarinho, desencadeou afirmações/desestabilizações, fez com que as crianças colocassem em jogo suas hipóteses/certezas, ao mesmo tempo em que permitiu que se reestruturassem e ampliassem seus

conhecimentos a cada nova imagem apresentada. Este momento, foi muito valoroso e estabeleceu um processo de internalização gradativa, que foi para além da informação e solicitou das crianças uma ação de construção e desconstrução para a uma (re)elaboração do que *era preciso pra ser um passarinho*. Essa capacidade, exclusivamente humana de unir a linguagem ao pensamento para organizar a realidade, é construída ao longo da vida do sujeito, assim, o pensamento infantil deixa de ser biológico para se tornar histórico-social, marcado pelas relações de sentido, pela construção dos significados das palavras, ou seja, pela construção de conceitos sobre os objetos e as coisas do mundo social (OLIVEIRA, 1997). Nessa construção o conceito de passarinho foi instigado, primeiramente, pelos aspectos materiais (as imagens que representavam/consideravam o que suas falas apresentaram inicialmente) e foram, gradativamente, substituídos pelas imagens mentais que se constituíram, assim, como elementos de um mesmo e único processo, que se desenvolveu no sentido de promover a transformação progressiva dos aspectos do primeiro para a segunda. Esse processo fomentou a interiorização do conceito de passarinho, inicialmente com um caráter mais operacional, para uma forma exclusivamente mental que nunca perderá sua interligação com a prática (GALPERIN, 1989 apud CEDES, 2006).

Por fim, reiteramos que o trabalho com os Campos de Experiência, neste caso mais realçado pelo Campo de experiência: *espaços*, *tempos*, *quantidades*, *relações e transformações*, aliado a uma prática pedagógica como a do Tema de Pesquisa, possibilitou às professoras uma intencionalidade educativa (pensar sobre como e o que podem aprender as crianças pequenas, que materiais devem ser organizados, que espaços e tempos devem ser priorizados destinados a sua expressividade). Para as crianças foi possibilitada a garantia de viver seu processo de produção de significados, o desenvolvimento e a aprendizagem de

conceito(s), passarinho, habitat, aparelho fonador, entre outros, no qual assumiram o papel de protagonistas, expressando seus pensamentos, sentimentos, saberes e impressões de mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2017.

REZENDE, Alexandre; VALDES, Hiram. GALPERIN: Implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a07v2797.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

KAMII, Constance. **A Criança e o número***:* implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. 6. ed. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA. M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**.** São Paulo: Scipione, 2011.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O Currículo em movimento**. Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, n.2).

15

TRABALHO DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DA BNCC

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves
Yasmim Macedo Lopes

Introdução

Nos últimos anos, o currículo da educação básica passou por uma série de discussões que podem ser evidenciadas, especialmente, a partir do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Analisando o processo histórico de construção da BNCC, identificamos que ele vem ocorrendo desde 1997, quando em 1997 e 1998 foram consolidados, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano), os quais foram apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Eles foram elaborados para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. A intenção era ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade.

Dez anos depois, em 2008, foi instituído o Programa Currículo em Movimento, o qual funcionou até 2010 e buscava melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Entre março e abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de diversos especialistas, para debater a Educação brasileira. O documento referência deste evento evidencia a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Neste mesmo ano, a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, assinada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Já no ano de 2014, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos, apresenta 20 metas e 254 estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Básica, das quais quatro estratégias falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No mesmo ano, 2014, é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e apresenta-se como um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Em 2015, acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da Base, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração deste documento e resultou na Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, a qual institui uma

Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. No mês de setembro deste mesmo ano, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada. Essa primeira versão gerou uma mobilização das escolas em todo o país no mês de dezembro para a discussão do documento preliminar.

No ano seguinte, 2016, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada. Ano em que aconteceram 27 Seminários Estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com professores, gestores e especialistas da educação para debater o conteúdo do documento.

Esses debates resultaram no início da redação da terceira versão, em um processo colaborativo com base na segunda versão. Sendo esta última versão entregue ao CNE no ano de 2017, pelo MEC, e homologada em dezembro do referido ano pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Todo esse longo processo de construção da BNCC, refletido em discussões, elaboração e reelaboração do documento, nos permite perceber o quanto o trabalho do gestor escolar pode se tornar desgastante frente a um conjunto de mudanças na organização do currículo. Ou seja, compreendemos que a nova configuração do currículo da educação básica incide diretamente na reorganização do trabalho do gestor, gerando desafios que perpassam os interesses da escola e da educação de modo geral.

Nesse sentido, esse artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que visa contribuir com a análise dos desafios que o gestor enfrenta para garantir uma educação com qualidade mesmo diante de tantas mudanças e exigências. Dentre essa mudanças estão, especialmente, a homologação e implementação da BNCC, num momento em que se inicia o processo de formação e capacitação dos professores, a ela-

boração e adequação dos currículos escolares por parte dos sistemas de educação estaduais e municipais, bem como a revisão do Projeto Político Pedagógico das escolas, uma vez que a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi instituída, orientando a implantação da Base Nacional Comum Curricular, considerando, inclusive, a instituição do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), em abril de 2018.

Essa pesquisa foi desenvolvida através de um plano de trabalho com uma bolsista voluntária do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), iniciado em setembro de 2019. A realização de uma pesquisa acerca dos desafios do trabalho do gestor da educação infantil em relação às políticas e práticas curriculares apresenta-se como uma proposta relevante a ser desenvolvida com discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, pois permite que os graduandos possam conhecer e sistematizar conhecimentos referentes à sua futura área de atuação.

Nessa perspectiva, os objetivos da pesquisa desenvolvida foram: a) Investigar o trabalho de gestores da educação infantil frente às propostas curriculares; b) Aprofundar o conhecimento teórico acerca do trabalho do gestor da educação infantil; c) Aprofundar o conhecimento teórico acerca das políticas curriculares elaboradas nos últimos anos; d) Identificar as concepções dos gestores acerca do trabalho desenvolvido frente às inovações curriculares às quais são submetidos; e) Analisar as implicações do processo de implementação da BNCC no trabalho do gestor.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em duas instituições da educação infantil do município de Angicos/RN. As escolas foram selecionadas em função da etapa da educação básica que atendem. No entanto, no decorrer deste artigo não iremos identificar os gestores e

suas respectivas instituições, usaremos os seguintes codinomes: G1, para a gestora de uma escola e G2, para a gestora de outra escola.

Foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e empírica. Utilizamos, inicialmente, as pesquisas bibliográfica e documental na perspectiva de aprofundar o conhecimento teórico acerca do trabalho do gestor da educação infantil, bem como das políticas curriculares elaboradas nos últimos anos, analisando os estudos teóricos e críticas desenvolvidas em relação a esse assunto.

Em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas (gravadas) com gestores das escolas para identificar as concepções desses profissionais acerca do seu trabalho diante das inovações curriculares as quais estão sendo submetidos frente ao conjunto de mudanças exigidas na organização do currículo escolar. As entrevistas foram realizadas via Google Meet em função do contexto de Pandemia da Covid-19.

Os avanços conceituais presentes nos atuais dispositivos legais acerca do tema em questão constituem um marco referencial para o desenvolvimento de políticas curriculares. O interesse particular em estudar os desafios do trabalho do gestor da educação infantil em relação às políticas e práticas curriculares advém de inquietações, visando à compreensão dos meandros do processo de construção de políticas públicas destinadas a organização curricular da educação brasileira numa perspectiva sociopolítica.

Consideramos que a complexidade na construção do conhecimento demanda a compreensão da agenda educacional nesse campo, com base em uma concepção crítica em que sejam abordadas as inferências da estrutura político-econômica e social no contexto de uma pesquisa comprometida com o desvelamento da realidade.

Procurando relacionar as variáveis sociais e econômicas que historicamente configuram a política educacional, a pesquisa foi efetivada numa abordagem histórico-crítica, estabelecendo a relação entre os

elementos situados em um contexto particular (trabalho do gestor) com elementos em contextos gerais (processo de implementação da BNCC) que se relacionam numa perspectiva dialética.

Nesse sentido, este artigo encontra-se estruturado em dois subtópicos que versam sobre as demandas do trabalho do gestor da educação infantil no processo de implementação da BNCC, considerando as políticas e práticas curriculares, e sobre os desafios dos gestores frente essas novas demandas, considerando a perspectiva destes profissionais.

As demandas do trabalho do gestor da educação infantil no processo de implementação da BNCC: políticas e práticas curriculares

O Ministério da Educação disponibiliza no site da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um material de apoio, o qual denomina-se de "Guia para gestores escolares", voltado para orientar os gestores na produção dos currículos escolares, como também para apoiar as práticas educacionais na implementação da BNCC. Trata-se de um documento relevante que contempla o processo de implementação da Base, destacando as orientações necessárias para a formação continuada dos professores e a revisão do Projeto Pedagógico das escolas à luz dos novos currículos.

Em outras palavras, o guia funciona como um material de apoio que contribui com o trabalho dos gestores com orientações para atividades de formação dos professores a partir dos novos referencias curriculares. Essas atividades contemplam formações com revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) e visam à formação continuada de qualidade para os profissionais da escola. O MEC destaca que o material foi pensando com atenção voltada a realidade e o dia-a-dia das escolas brasileiras.

O material de apoio para os gestores mostra a importância do projeto pedagógico na implementação dos novos currículos, afirmando que essa reelaboração dos novos currículos pode mudar totalmente a escola. Segundo Garcia (2008):

> [...] elaborar e implementar o projeto político-pedagógico da escola, com base na participação e no diálogo entre os profissionais, possibilita a construção de compromissos coletivos, que tornem claros os fins políticos da educação que orientam a ação transformadora dos sujeitos em seu cotidiano. Sendo assim, as discussões possibilitadas por esse projeto devem colocar no centro das reflexões dos sujeitos escolares as ações que desenvolvem, os valores que as move, a que missão compartilham para, a partir daí, planejar as ações futuras. (GARCIA, 2008, p. 115).

Ainda na perspectiva de Garcia (2008) para que o projeto político pedagógico se torne um instrumento de transformação do trabalho escolar é necessário que as escolas o façam/construam e se comprometam com uma verdadeira gestão democrática, sendo, portanto, compatível com a perspectiva do planejamento participativo.

O guia, publicado pelo MEC, apresenta orientações para que os gestores possam realizar a análise do projeto pedagógico, atribuindo ao gestor o papel de revisá-lo e construí-lo de forma democrática envolvendo todos os membros da escola, mas, centraliza a responsabilidade dessa função na figura do gestor. Além disso, sugere a eles que realizem estudos voltados ao novo currículo, que analisem o Índice da Educação Básica (Ideb) e demais dados educacionais para que possam levantar informações que permitam avaliar a situação da escola. Esses estudos visam envolver a equipe pedagógica da escola, a qual deve cumprir um cronograma com datas e prazos a serem estabelecidos pela própria equipe, na perspectiva de atender a meta geral de implementação da Base.

Este mesmo material de apoio para os gestores também aborda a formação continuada na escola. O material expõe que, devido às necessidades do professor em relação aos desafios do cotidiano para uma boa aprendizagem, se faz útil a formação continuada para os professores para que eles possam buscar em conjunto soluções para problemas comuns nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Atribuindo, assim, aos gestores, o papel de ser formador dessas atividades e responsável por buscar novos conhecimentos para se atualizar sobre os novos currículos, sobre metodologias efetivas de formação continuada e gestão escolar.

Para que ocorram as ações de formação continuada nas escolas, as quais o guia intitula de "Formação Continuada de Qualidade e Transformadora", os gestores terão como responsabilidade ofertar e engajar toda a equipe pedagógica para que todos participem das ações de formação, de maneira que elas não sejam apenas atividades pontuais de um pequeno período ou um dia, mas sejam prolongadas, intensivas, contínuas para os formadores e os professores possam compartilhar suas experiências e discutirem suas práticas e desafios.

Nota-se que o material de apoio tem a intenção de orientar os gestores e definir cada responsabilidade que o mesmo terá ao construir os novos currículos. Observa-se no material de apoio disponibilizado com links e orientações para estudos que os conteúdos ainda não são suficientes para orientar esses gestores, levando em consideração a realidade que cada um enfrenta em sua escola, mesmo que hajam afirmações de que o material foi pensando nas realidades das escolas brasileiras, pois cada região do país apresenta diferenças significativas que impactam na identidade de cada escola.

Logo, as orientações presentes no guia em destaque nos permitem a percepção do quanto as atividades da instituição escolar estão concentradas nos gestores, especialmente, no que se refere aos processos

de revisão do PPP das escolas e às atividades de formação da equipe pedagógica, ou seja, a política é pensada e encaminhada ao gestor escolar intensificando suas demandas e concentrando as responsabilidades neste profissional. Essa intensificação de demandas é mascarada sob o prisma de uma gestão democrática, compartilhada e participativa.

Em outras palavras, o desenho que vai sendo delineado no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular é de políticas e práticas curriculares que intensificam as demandas de trabalho do gestor escolar, especialmente, quando define o gestor como a "principal ponte de apoio para os professores tirarem suas dúvidas e entenderem como as práticas e o cotidiano da escola serão impactados pelos novos currículos".

Embora as ações de implementação da Base envolvam todos os membros das instituições escolares, as demandas atribuídas aos gestores não são poucas e isso pode gerar uma significativa precarização do trabalho do gestor escolar, pois as demandas exigidas com a implementação da BNCC são somadas às demandas já existentes no ambiente escolar. Acerca dessa realidade, Oliveira (2004) esclarece:

> Com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, consequentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

Ou seja, a intensificação do trabalho docente, incluindo-se e destacando o gestor escolar nesta categoria, é uma realidade que vem perfazendo o cenário educacional nos últimos anos e o processo de implementação da BNCC intensifica esse paradigma.

A realidade observada nos permitiu levantar uma diversidade de questionamentos a respeito de como esses gestores conseguiriam implementar esse novo currículo, especialmente quando sabemos da possibilidade de que alguns deles nem mesmo conheçam as devidas orientações. Além disso, preocupou-nos investigar como os gestores iriam reunir os professores para realizar as formações, quando muitos deles trabalham em pelo menos dois horários e não podem se fazerem presentes em todas as atividades convocadas. E, ainda, nos inquietou a consciência de que há perfis de professores que são resistentes à introdução, em suas práticas, do uso da BNCC ou de qualquer outra proposta ainda não conhecida. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, considerações acerca dos desafios do trabalho do gestor da educação infantil frente às novas demandas da BNCC, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos.

Os desafios do trabalho na perspectiva do gestor da educação infantil frente às novas demandas da BNCC

O distanciamento da realidade de cada gestor e as entrevistas realizadas em instituições de educação infantil no município de Angicos/RN nos permitem afirmar que estes profissionais reconhecem a importância da BNCC para às práticas cotidianas, de modo a ressaltar que a ausência da Base dificultaria a existência de um norte (orientação) para oferta da educação. Nesse sentido, as gestoras compreendem, também, a importância de fazer leituras, de se atualizarem e participarem de cursos ou oficinas que ajudem a melhorar seus conhecimentos, mesmo tendo pouco tempo para isso. Essa compreensão pode ser evidenciada na fala da G1, quando a mesma afirma:

> Tenho que trabalhar dentro das normas da BNCC. Então tudo o que eu faço, eu vou lá. Vou ler um pouquinho da BNCC, quando eu tenho dificuldade em algo, que nem tudo a gente sabe, quando

> a gente está numa gestão, a gente está aprendendo também, e eu vou lá para mim não ultrapassar o que eu posso, se está fora ou dentro da BNCC, que a BNCC está muito atual, traz muitas novidades para tecnologias novas, e eu pretendo me atualizar mais.

Por outro lado, compreendemos que a perspectiva de que a Base é um documento norteador atualizado pode dificultar, em determinados momentos, a autonomia da gestão nas decisões acerca do que fazer ou priorizar nas atividades escolares, uma vez que a BNCC pode ser assumida como único documento a ser seguido como uma "cartilha rígida e descontextualizada", especialmente pelo curto tempo que os gestores possuem para se debruçarem na leitura e interpretação do seu texto, em função das inúmeras demandas administrativas e financeiras que tomam conta de sua carga horária. O curto tempo por parte dos gestores é evidenciado na fala da G1 quando afirma:

> [...] não tenho todo tempo, eu começo a ler a BNC estou dormindo à noite, mas não é porque eu tô dormindo à noite, mas, no outro dia eu tô lá lendo mais um pouquinho. Eu quero sempre me atualizar. Eu quero estar dentro do trabalho acompanhando as normas da BNCC, e como gestor, na gestão de pessoas, "como é que eu vou trabalhar com meus docentes?"

Na fala da G2 observa-se que a compreensão da importância de conhecer o Guia para Gestores escolares, especialmente quando ela afirma:

> [...] eu vejo como um guia para a gente seguir. Ainda precisa pensar muito para colocar em prática, mas, é o que temos para nos nortear, são os objetivos de aprendizagem, são às habilidades, tudo que a gente tem visto na BNCC é de extrema importância.

Nesse sentido, ressaltamos a preocupação em seguir o guia como um material de suma relevância sem as devidas análises (crítica e reflexiva) acerca do documento e das ações a serem desenvolvidas.

Ao serem questionadas sobre *o que é currículo*, as entrevistadas evidenciam que, apesar de compreenderem o que é currículo, não definem com precisão qual a concepção de currículo que sua instituição adota. Ambas buscam realizar estratégias para ofertar formação continuada, principalmente através de parcerias com as universidades e com a secretaria de educação do município, e afirmam orientar os professores para utilizarem a BNCC em suas práticas, com o apoio das coordenadoras pedagógicas que estão sempre apoiando as gestoras em suas decisões para a melhoria da educação das escolas.

Outro aspecto relevante a ser destacado na análise sobre as demandas de trabalho do gestor no processo de implementação da BNCC são as formações previstas a serem acompanhadas e orientadas pelos gestores junto com a revisão do Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar. Acerca das formações ofertadas aos docentes G1 afirma:

> [...] Às vezes a gente tinha colocado assim em uma pauta, em convidar uma pessoa da UFERSA que a gente gosta que participe da formação no sábado, que a gente tinha até os sábados programados, e pessoas que fosse amiga da escola, né? E a gente já tava vendo umas seis formações durante esse ano.

Nessa mesma perspectiva G2 destaca: "As formações acontecem, é... os coordenadores pedagógicos, eles é quem sempre estão a frente, mas, a Secretaria de Educação já ofereceu formações para nós professores. Mas, não só a prefeitura, como também a própria escola também, né? Mas, a gente tem o apoio da Secretaria da Educação".

As palavras das gestoras em análise nos chamam a atenção para o fato de que o processo de implementação da BNCC, previsto para ocorrer no ano de 2020, foi dificultado em função do contexto instaurado com a Pandemia de Covid-19, logo, as formações não estão ocorrendo conforme o inicialmente planejado pelas escolas, embora as

gestoras demonstrem empenho e esforços para realizar as atividades de formação. Além das formações e revisão do PPP, as gestoras foram questionadas sobre as orientações dadas aos professores em relação à BNCC. Nesse momento, G1 destaca:

> Nosso planejamento é quinzenal e eu sempre tô presente nos planejamentos, e eles têm que estar de acordo com a BNCC para a gente está atualizado, para a gente não fugir das normas, não fugir do que você está fazendo, do que você está desenvolvendo na sala de aula. Certo? Então, eu tenho apoio, eu dou apoio, eu sou gestora, e sou amiga, mas, eu também quero trabalho desenvolvimento e aprendizado do aluno, porque você tá lá estudando a BNCC e o principal objetivo é a aprendizagem, e o aluno chegar no final do ano e alcançar seus objetivos.

Ou seja, a gestora acompanha os trabalhos pedagógicos em desenvolvimento na escola, apesar de não evidenciar as orientações que faz aos professores. Apenas destaca a exigência de que o trabalho dos docentes esteja em cumprimento à BNCC. Sobre o mesmo assunto, G2 afirma:

> Precisamos estar atentos às novas mudanças e que precisamos estar sempre estudando, porque se nós não tivermos, é a Base Nacional como um guia de verdade, às vezes às meninas até sorrir quando eu digo: "É a nossa bíblia diária agora". Então nós precisamos estar sempre lendo e relendo, porque senão a gente não vai colocar em prática e acabar caindo na mesmice de antigamente e não vamos colocar prática.

Apesar de observar a preocupação das gestoras no cumprimento das orientações normativas presentes na BNCC, as falas destas profissionais nos inquietam no sentido de que a implementação desta Base implica no aumento de demandas a serem executadas por estas profissionais que passam a enfrentar uma sobrecarga de trabalho significativa. Notou-se também uma preocupação acentuada no atendimento

das orientações da BNCC, sem no entanto que seja evidenciada uma perspectiva crítica e reflexiva em torno do documento.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida nos permitiu uma compreensão acerca das diversas demandas que são atribuídas aos gestores escolares frente ao processo de implementação da BNCC, uma vez que este momento exige que sejam conduzidas as formações e capacitações dos professores, além da elaboração e adequação dos currículos escolares por parte dos sistemas de educação e da revisão dos projetos político pedagógicos das escolas. Como tais atividades são orientadas pelos gestores escolares, as demandas desses profissionais aumentam significativamente, pois são somadas às demandas administrativas e financeiras que já fazem parte da realidade destes sujeitos.

A pesquisa bibliográfica e documental realizada nos permitiu a compreensão de que o trabalho do gestor da educação infantil tem sido intensificado desde a reforma da educação realizada nos anos de 1990, no entanto, as exigências do processo de implementação da BNCC intensificam esta realidade.

Os resultados encontrados, especialmente a partir das entrevistas realizadas, nos permitem afirmar que o trabalho de gestores da educação infantil frente às propostas curriculares passa por um processo de intensificação e consequente precarização do trabalho docente à medida que estes profissionais tentam seguir as orientações normativas da Base considerando-a uma "bíblia" a ser reverenciada. Não criticamos o fato e a necessidade de seguir as orientações deste documento, pelo contrário, observamos isso como um compromisso daqueles que fazem a educação básica brasileira, porém, nos preocupamos com a possibilidade de que esta postura possa gerar um trabalho descontextualizado com a mera necessidade de apresentar resultados à Base,

sem contextualização ou atenção com as especificidades da instituição escolar. Além disso, compreendemos a necessidade de que haja uma visão crítica em torno deste documento.

Esta pesquisa nos permitiu enxergar a BNCC como uma política curricular recente que pode implicar em novas práticas curriculares no ambiente educacional, uma vez que a Base é um documento curricular que orienta a revisão dos currículos atualmente e as práticas pedagógicas das instituições educativas da educação básica. Por outro lado, as concepções de alguns gestores escolares acerca do seu trabalho diante das inovações curriculares às quais estão sendo submetidos, frente ao conjunto de mudanças exigidas na organização do currículo escolar, precisa ser mais bem esclarecida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: introdução: ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: htt p://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ content&view=article&id=14906&Itemid=866. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas

e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **O projeto político-pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola.** 2008. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica:** política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008. 220p. (Coleção Formar).

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Latalisa de Sá
Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora e gestora da Educação Infantil da Escola Balão Vermelho. Coordenadora e Professora do curso de Pedagogia EaD e das disciplinas EaD dos cursos presenciais e professora do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da FUMEC. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI)–FaE/UFMG. Atuações envolvem, principalmente, temas de alfabetização, letramento, literatura, currículo, avaliação, didática, criança, infância, formação docente, psicologia da educação e educação a distância. E-mail: latalisa@fumec.br.

Aline da Costa Dantas
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Bolsista de Iniciação Científica–PIVIC/PROPPG/UFERSA. Bolsista de Extensão–PROEC/UFERSA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Educação Infantil,

Currículo, Linguagem, Alfabetização e Prática Pedagógica. E-mail: alineoessencial@gmail.com.

Ana Clarissa Gomes de França

Pedagoga, Especialista em Alfabetização e Letramento, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Educação Básica do município de Natal-RN. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (CRIANCE)–UFRN/CNPq. Atua nas áreas de Alfabetização, Linguagem e Prática Pedagógica. E-mail: anaclarissarn@gmail.com.

Crisliane Boito

Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO)–UFCG, do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE)–UFRGS e do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN)–UFRGS. Atuações de estudo e pesquisa envolvem os temas da Educação Infantil, Educação Infantil no/do Campo, Infâncias, Práticas Pedagógicas, Políticas e Pedagogias para a pequena Infância. E-mail: crisliane.boito@gmail.com.

Daniela Cristina Nunes Mendes

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Bolsista de Iniciação Científica–PIVIC/ PROPPG/UFERSA. Bolsista de Extensão–PROEC/UFERSA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua, especialmente, nas áreas de Educação Infantil, Currículo, Prática Pedagógica. E-mail: danielacnmendes@gmail.com.

Denise Maria de Carvalho Lopes
Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutora em Educação pela Universidade de Coimbra/UC. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (CRIANCE)–UFRN/CNPq. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua nas áreas de Educação Infantil, Linguagem, Alfabetização, Prática Pedagógica e Formação Docente. E-mail: denisemcl@terra.com.br.

Elaine Luciana Sobral Dantas
Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Magistério Superior na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (CRIANCE)–UFRN/CNPq. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Educação Infantil, Currículo, Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, Linguagem, Alfabetização e Prática Pedagógica. E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br.

Emanuelly dos Santos Lopes
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Bolsista de Iniciação Científica–PIVIC/PROPPG/UFERSA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua nas áreas de Educação Infantil, Currículo e Prática Pedagógica. E-mail: emanuellylopes97@gmail.com.

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves
Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Magistério Superior na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua principalmente nas áreas de valorização docente, Fundeb, piso salarial, gestão escolar e gestão democrática. E-mail: fadyla.araujo@ufersa.edu.br.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes
Especialista em Administração Educacional e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estágio pós-doutoral no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Professora Titular da UFRN lotada no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp/UFRN). Participa do Grupo de Pesquisa Arte & Infância–UFRN e Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)–UFRGS. Tem experiência com formação de professores no campo da Arte/Educação, Educação Física e Infância. E-mail: gilvaniapontes@hotmail.com.

Jefferson Rodrigues do Nascimento
Estudante de Licenciatura em Computação e Informática da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Pesquisador

do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação Infantil, Tecnologia e Mídias. E-mail: jefferson.rodrigues444@gmail.com.

José Maria Neto
Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação Infantil, Currículo e Cultura Lúdica. E-mail: nets_moura@hotmail.com.

Kize Arachelli de Lira Silva
Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Pedagogia na Faculdade Uninassau/Natal-RN e Pedagoga no Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do RN (EMATER-RN). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Conselheira do Comitê Gestor de Educação do Campo no Rio Grande do Norte (COGEC-RN), representando a EMATER-RN. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Currículo, Práticas Pedagógicas, Avaliação Educacional, Política e Gestão da Educação, Planejamento e Níveis e Modalidades da Educação Básica. E-mail: kize.arachelli@gmail.com.

Maria Betania Barbosa da Silva Lima
Pedagoga pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Educação Infantil e em Psicopedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO)–UFCG. Tem como áreas de interesse: Educação Infantil, Práticas pedagógicas na Educação Infantil, Letramento literário e Inclusão. E-mail: mariabetaniab@gmail.com

Maria Juliane Almeida Gomes
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista de iniciação científica PICI–PROPPG/UFERSA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação Infantil; Currículo; e Literatura Infantil. E-mail: maria.gomes47395@alunos.ufersa.edu.br

Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende
Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora efetiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação Núcleo de Educação da Infância–NEI/CAp/UFRN. Coordenadora da Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp)–UFRN. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (CRIANCE)–UFRN/CNPq. Atuações envolvem, principalmente, os temas relativos à Prática Pedagógica–Organização do Cotidiano e do Trabalho Pedagógico; Desenvolvimento e Aprendizagem da criança,

Educação de 0 a 3 anos e História da Infância e da Criança. E-mail: mariannemoura@nei.ufrn.br.

Milena Paula Cabral de Oliveira
Pedagoga, Mestre em Educação; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (CRIANCE)–UFRN/CNPq. Atua nas seguintes áreas: Educação infantil, Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: milenapaula@ufersa.edu.br.

Mônica Correia Baptista
Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Educação e Pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Barcelona. na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE)–FAE/UFMG, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil da (NEPEI)–FAE/UFMG. Coordena o Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI)–FaE/UFMG. Atua, prioritariamente, em temas relacionados às Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita junto a crianças de zero a seis anos; Formação de Professores; Políticas Públicas e Educação; Alfabetização, Leitura e Escrita; Currículo e Educação Infantil. E-mail: monicacb@fae.ufmg.br

Naire Jane Capistrano
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora titular aposentada do Núcleo de Educação

da Infância (NEI/CAp)–UFRN. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (CRIANCE)–UFRN/CNPq. E-mail: nairecapistrano@hotmail.com.

Paulo Victor da Silva Almeida
Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista de Iniciação Científica–PIVIC–PROPPG/UFERSA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação Infantil; Currículo; Linguagem; Alfabetização e Prática Pedagógica. E-mail: paulo.almeida@ufersa.edu.br

Rayssa Cruz de Farias Coutinho
Pedagoga e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Membro do Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Infâncias, Culturas e Educação (CRIANCE) – UFRN/CNPq. Atua nas seguintes áreas: Educação infantil, Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: rayssacruz@gmail.com.

Simone Patrícia da Silva
Pedagoga, Especialista em Psicologia na Educação, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora Pedagógica e professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande–UFCG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cultura e Processos Psicossociais–UFCG. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Processos de Exclusão no Espaço Escolar, Dificuldades de Aprendizagem, Psicologia Social Discursiva, Violência e Violência na Escola, Relações de Poder, Identidade, Retórica. E-mail: simonecatia2007@gmail.com.

Suzana Maria Brito de Medeiros
Mestre em Educação; Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Infâncias, Culturas e Educação (CRIANCE) – UFRN. E-mail: suzanamariabrito@gmail.com.

Yasmim Macedo Lopes
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista Voluntária de Iniciação Científica–PIVIC–PROPPG/UFERSA. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN)–UFERSA/CNPq. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Educação Infantil e Gestão Escolar. E-mail: mlyasmim2000@gmail.com

EdUFERSA
Editora Universitária da UFERSA

Av. Francisco Mota, 572 | Compl.: Centro de
Convivência (Campus Leste) | Costa e Silva - Mossoró/RN
CEP: 59.625-900 | (84) 3317-8267

Editora: edufersa.ufersa.edu.br
Livraria: livraria.ufersa.edu.br
E-mail: edufersa@ufersa.edu.br

Formato: 14,8 x 21 cm
Números de páginas: 295
Tipografia: Carlito e Palatino Linotype

Esta obra, intitulada Educação Infantil, Currículos e Linguagens: pesquisas, políticas e práticas, organizada pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem - EDUCLIN, reúne trabalhos de iniciação científica desenvolvidos entre os anos de 2017 e 2020 no âmbito do projeto de pesquisa Currículos da Educação Infantil: entre propostas e práticas pedagógicas e os textos oriundos das conferências e rodas de diálogos realizadas no I Simpósio de Educação Infantil (SIMEI), realizado no ano de 2019 na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Campus de Angicos.

É constituída por quinze textos de professores, estudantes e pesquisadores do EDUCLIN e de outros grupos de pesquisa envolvidos com a área da educação infantil que apresentam perspectivas e análises críticas e reflexivas de temas que se entrecruzam, como: as significações de cultura, currículos e linguagens em relação aos documentos oficiais e teorizações da área; as políticas curriculares e suas repercussões nas práticas; as especificidades das práticas pedagógicas, considerando sentidos de professores e de crianças; as linguagens que constituem os currículos e as práticas cotidianas; e o trabalho dos profissionais da educação infantil - professores e gestores na efetivação do planejamento e da construção de currículos.

A publicação constitui-se portanto, em um trabalho de muitas interlocuções, muitos fios tecidos na construção dos estudos sobre educação infantil, currículos e linguagens nos contextos das pesquisas, das políticas e das práticas. A expectativa é que essa interlocução seja ampliada na relação com cada leitor e na possibilidade de discussão dos textos no cotidiano das instituições de educação infantil em diálogo com os(as) professores(as) e demais profissionais e pesquisadores da primeira infância.

edufersa
editora universitária